LA PENSÉE

ET

LA POLYGLOSSIE

LA PENSÉE

ET

LA POLYGLOSSIE

Essai psychologique et didactique

PAR

IZHAC EPSTEIN

PARIS
LIBRAIRIE PAYOT ET Cie
46, RUE SAINT-ANDRÉ-DES-ARTS, 46

SIGNES ABRÉVIATIFS

$L^m = L_1$	langue maternelle ou première langue.
$L^e = L_2 = L_3 = ... = L^n$	langue étrangère ou deuxième, troisième,..... $n^{ème}$ langue.
$mi = ti$	association : mot + idée = terme + idée.
$im = it$	idée + mot = idée + terme.
$m^m i = t^m i$	mot ou terme de L^m + idée.
$m^e i = t^e i$	mot ou terme de L^e + idée.
$im^m = it^m$	idée + mot ou terme de L^m.
$im^e = it^e$	idée + mot ou terme de L^e.
$m^e\ m^m\ i$	mot étranger + terme équivalent de L^m + idée.
$m^e\ im^m$	mot étranger + idée + terme équivalent de L^m.
$im^m\ m^e$	idée + mot de L^m + terme équivalent de L^e.
$L^m\ P$	langue maternelle + pensée.
$L^e\ P$	langue étrangère + pensée.
PL^m	pensée + langue maternelle.
PL^e	pensée + langue étrangère.
$L^e L^m P$	langue étrangère + langue maternelle + pensée.
$L^e P L^m$	langue étrangère + pensée + langue maternelle.
L^a, L^b	langues quelconques.
L^p	langue parlée au moment donné.

INTRODUCTION

Importance de la psychologie du langage pour la didactique. — Importance toute particulière pour la méthodologie des langues étrangères. — Défaut de recherches psychologiques sur la polyglossie. — Objet de ce travail. — Matériaux utilisés. — Enquête psychologique.

La psychologie du langage offre, à côté d'un haut intérêt purement scientifique, une source inépuisable pour la didactique. Les documents, aussi variés que nombreux, qui s'y rapportent sont : d'une part, l'étude du langage intérieur, les observations sur la formation et le développement de la parole chez l'enfant, et les travaux expérimentaux sur la mémoire ; et d'autre part, les faits innombrables accumulés par la psychologie morbide ou anormale du langage : les troubles de la parole — amnésies et aphasies de toutes sortes, la dissolution de la mémoire verbale dans la démence sénile ; le fonctionnement du langage chez les anormaux et les infirmes : imbéciles et idiots de tout degré, sourds-muets de naissance, aveugles-nés et sourds-muets-aveugles éduqués (Eduard Meiske,

Laura Bridgemann, Hélène Keller). Toutes ces données tendant à dévoiler quelque peu le mécanisme psycho-physiologique du langage, peuvent et doivent nous guider dans la solution du problème éternel de la méthode d'enseignement de la langue.

En effet, depuis que la didactique, se basant sur l'observation et l'expérimentation, tend à devenir scientifique, on commence à appliquer à l'enseignement et tout spécialement à la méthodologie de la langue les résultats acquis par la psycho-physiologie du langage. Celle-ci a fourni à la pédagogie des faits d'une importance capitale, tels que l'existence de l'idée indépendamment du terme qui la désigne; la pluralité et la diversité des mémoires; la distinction entre les types intellectuels, dont on commence à peine à tirer les conséquences didactiques; l'existence du sens musculaire et d'une mémoire correspondante, susceptible à elle seule de révolutionner tout notre système d'éducation. C'est grâce à la différenciation des mémoires que la dictée, si en honneur dans la vieille école, a été abolie comme moyen d'enseignement de l'orthographe; la distinction psycho-physiologique entre la voie impressive et la voie expressive du langage, plus encore que le discernement de ses quatre modalités — auditive, visuelle, phonique et graphique — promet d'être très féconde en applications méthodologiques.

Mais si les lumières de la psychologie sont bienfaisantes pour l'enseignement de la langue maternelle, où une bonne partie de la besogne, peut-être la plus importante, est faite par le milieu naturel de

l'enfant, sans l'intervention directe de l'éducateur —; combien plus leur action fécondante est-elle nécessaire pour les langues étrangères, où tout s'acquiert par l'enseignement, où les éléments mêmes de l'idiome font un objet d'étude, et où, par conséquent, la question de la méthode a une importance capitale. La recherche d'une méthode psychologique ou rationnelle s'impose ici d'autant plus que l'école moderne, ayant à peine secoué partiellement le fardeau classique, l'a remplacé par les langues vivantes ; et il en résulte que les errements des méthodes causent un préjudice incalculable à la jeunesse qui dépense dans l'étude des langues le meilleur de son temps et de son énergie si nécessaires pour apprendre les choses indispensables.

Certes, dans la vaste littérature engendrée par la méthode directe, on s'appuie souvent, pour l'ensemble, de même que pour les procédés de détail, sur les lois psychologiques ; mais c'est là une psychologie logique et hypothétique qui, n'obligeant personne à changer d'avis, permet l'existence simultanée de deux ou de plusieurs vérités opposées. Témoin les méthodes toujours nouvelles de langues, qui ne cessent de paraître dans tous les pays.

On pourrait appliquer à cette littérature la critique adressée à l'ancienne psychologie [1] : « Trop de raisonnement... Le raisonnement, c'est la confiance de l'esprit en lui-même et la foi en la simplicité des choses. La nouvelle psychologie soutient que l'esprit

[1] Ribot, la *Psychologie allemande contemporaine*, pp. VI-VII.

doit se défier de lui-même et croire à la complexité des choses. Même dans l'ordre bien moins complexe des sciences biologiques, nos inductions et nos déductions reçoivent à chaque pas des démentis. Ce qui *doit être* n'est pas; ce qui est inféré n'est pas vérifié; où la logique dit oui, l'expérience dit non. »

Or, tout, dans ce domaine, demande des recherches sérieuses. Peut-on apprendre une langue directement, quand on en possède déjà une? Les termes étrangers n'évoquent-ils pas, malgré nous, leurs équivalents dans la langue maternelle, faisant ainsi la traduction *intérieure*, mentale, inévitable? Si c'était le cas, tous les artifices de la méthode directe seraient vains. Peut-on s'exprimer dans une langue étrangère, sans penser intérieurement dans sa propre langue? Comment pense le polyglotte? Comment se comportent chez celui-ci les diverses langues, les unes vis-à-vis des autres? Se prêtent-elles aide mutuellement ou tendent-elles, au contraire, à s'inhiber les unes les autres; facilitent-elles et accélèrent-elles la pensée, ou bien l'embarrassent-elles et la ralentissent-elles? La mémoire des mots étrangers acquis directement est-elle supérieure à celle des termes appris par la traduction?

La psychologie expérimentale s'est, jusqu'ici, désintéressée de ces questions, même au point de vue théorique. Elle paraît ignorer jusqu'à l'existence de l'antagonisme des langues chez le polyglotte, phénomène aussi intéressant que fécond de conséquences pratiques. On trouve bien chez les auteurs, parmi les multiples observations cliniques sur les aphasies et

les amnésies, des constatations relatives à l'oubli et au rappel des langues étrangères chez le malade[1]; mais ces faits aussi demandent à être classés, coordonnés et interprétés.

*
* *

Les pages qui suivent sont un modeste essai psychologique sur la pensée et le langage chez le polyglotte. Tout en ayant pour objet de collectionner des données psychologiques intéressant la théorie, cette étude permet de tirer certaines conclusions établissant quelques vérités méthodologiques nouvelles et confirmant de vieilles vérités entrevues, mais non prouvées.

Les matériaux utilisés dans ce travail sont :

1° Les données tirées de divers auteurs ;

2° Mes observations occasionnelles sur quelques polyglottes, enfants et adultes ;

3° Quelques résultats des expériences collectives que j'ai faites en 1905 dans les Ecoles normales du canton de Vaud et dans les écoles primaires de Lausanne, sur la mémoire des mots étrangers appris par la traduction ou par le mode direct ;

et 4° Une partie de l'enquête psychologique sur le langage que j'ai entreprise à Lausanne, en 1909.

[1] Pitres a publié une étude sur l'aphasie chez le polyglotte. *Revue de Médecine*, 1895, pp. 873-899.

L'enquête.

Le questionnaire adressé aux participants à l'enquête était accompagné, au besoin, d'explications orales données avec précaution, de façon à ne rien suggérer au sujet. Quant aux réponses, elles ont presque toutes été données après quelques semaines d'observation intérieure, et bien souvent de vive voix. Les étudiants qui suivaient au semestre d'hiver 1908-1909, le cours de psychologie de M. le Dr Larguier, ont mis beaucoup de soins à leur introspection, de même qu'à la rédaction détaillée des réponses.

Les personnes suivantes, auxquelles je me permets d'adresser ici l'expression de ma profonde reconnaissance, ont bien voulu prêter leur concours à l'enquête en répondant au questionnaire.

MM. François Guex, professeur de pédagogie à l'Université de Lausanne, ancien directeur des Ecoles normales du canton de Vaud, rédacteur en chef de l'*Educateur;*

Dr Auguste Forel;

Spiro, le regretté professeur de langues orientales à l'Université de Lausanne;

Narbel, professeur de théologie à l'Université de Lausanne;

Jayet, maître à l'école d'application des Ecoles normales du canton de Vaud;

Forestier, directeur de l'Institut des sourds-muets, à Moudon;

Dr Daniel Pasmanik, ancien privat-docent de l'Université de Genève;
Dr Yofé, médecin en Palestine;
Dr Chapira, auteur d'une Pharmacologie;
Dr Mosséri, médecin au Caire;
Treize étudiants de l'Université de Lausanne.

La partie du questionnaire relative aux langues étrangères était conçue en ces termes :

1. Pensez-vous quelquefois en langue étrangère et à quelle occasion ?

2. Les termes d'un texte étranger évoquent-ils dans votre esprit leurs équivalents dans votre langue maternelle ? Si oui, est-ce le cas pour toutes les langues étrangères que vous connaissez ? Si celles-ci diffèrent sous ce rapport, par quelles méthodes différentes les avez-vous apprises ?

3. Les mots étrangers entendus évoquent-ils également leurs équivalents dans la langue maternelle ?

4. Mêmes questions pour les langues anciennes : latine, grecque et hébraïque.

5. Quelle est la nature de vos images verbales quand vous pensez dans les langues étrangères ou quand vous vous souvenez des textes lus ou des discours entendus dans ces langues ?

6. Même question pour les langues anciennes.

7. Vous arrive-t-il de passer, dans la conversation, brusquement d'une langue à l'autre et qu'observez-vous dans ce cas ?

8. Parlez-vous quelquefois en langue étrangère avec vos nationaux et qu'observez-vous à cette occasion ?

9. Avez-vous constaté quelque variation dans la facilité avec laquelle vous comprenez une langue étrangère, suivant qu'elle est parlée par un individu de cette langue, par un de vos compatriotes ou par un étranger quelconque ?

10. Lorsque, au milieu d'une conversation en langue étrangère, il vous arrive de faire *mentalement* un petit calcul, en quelle langue le faites-vous ?

11. Avez-vous remarqué, depuis que vous êtes à l'étranger, quelque changement en ce qui concerne le style, quand vous conversez ou écrivez dans votre langue maternelle ?

12. Parlez-vous ou vous parle-t-on en langue étrangère dans les rêves, et à quelle occasion ?

13. L'élocution vous paraît-elle alors plus difficile ou plus facile qu'à l'état de veille ?

I

L'AUTONOMIE DES LANGUES CHEZ LE POLYGLOTTE

1. Y a-t-il association immédiate entre la pensée et la langue étrangère ? — 2. Preuves de la possibilité de cette association. — 3. Influence du mode d'acquisition d'une langue sur la nature des associations qu'elle forme avec les idées : **A,** modalités impressives ; **B,** modalités expressives. — Résumé.

1. Y a-t-il association immédiate entre la pensée et la langue étrangère ?

Les observations cliniques sur les aphasiques montrent que les diverses images — auditives, phoniques, visuelles et graphiques — du langage, si différentes par leur nature sensorielle, ne sont pas autonomes ; mais que l'existence de chacune d'elles est intimement liée à l'intégrité des autres, même quand l'individu n'a pas conscience de cette dépendance. C'est ainsi que lorsqu'un sujet croit lire exclusivement des yeux, il ne comprend en réalité sa lecture que grâce à la colloboration des centres verbo-phonique et verbo-auditif, et cela même pour les mots

qu'il n'a jamais entendus ni prononcés. La grande majorité des hommes cultivés ne soupçonnent pas la participation du centre verbo-auditif à la parole parlée. La répétition [1] fréquente des actes du langage rend si faciles les voies du passage d'une image à l'autre, et assurent si parfaitement les relations entre les images correspondantes, que ce passage reste inaperçu, inconscient.

En est-il de même des langues étrangères par rapport à la langue maternelle ? Se greffent-elles, *quelle que soit la manière dont elles sont acquises*, nécessairement sur cette dernière, de façon à ne pouvoir s'en passer, et leur indépendance chez le polyglotte ne serait-elle qu'illusoire, comme la lecture mentale directe ; ou bien sont-elles, ou du moins peuvent-elles devenir réellement autonomes et communiquer sans intermédiaire avec la pensée [2] ? La question se pose pour les deux sens, centripète et centrifuge, ou impressif et expressif. Les mots de **L^{e}** (langue étrangère), entendus ou lus, réveillent-ils directement l'idéation ou bien vont-ils trouver préalablement les images équivalentes de **L^{m}** (langue maternelle) qui

[1] Dr Mirallié, De l'Aphasie sensorielle, Paris 1896, p. 72.

[2] Il est intéressant de noter l'opinion d'un ancien psychologue sur cette question. « Parler une langue étrangère, dit De Bonald (cité par Egger. La Parole intérieure p. 25) est traduire, puisque c'est parler avec certains mots ce qu'on pense sous d'autres mots... De là l'impossibiltté de parler une langue étrangère aussi couramment que sa langue maternelle, jusqu'à ce qu'on ait acquis par l'habitude la faculté de penser sous les mêmes termes que ceux avec lesquels on exprime sa pensée au dehors. » Cet auteur admet ainsi la transformation progressive d'associations médiates en associations immédiates.

posséderaient seules la clef des idées? De même quand nous parlons ou écrivons en L^e, notre parole est-elle le produit direct de l'idéation, l'associé immédiat des images et des idées; ou bien ne serait-elle que l'écho d'une autre parole, le plus souvent inconsciente, la traduction du langage intérieur maternel, adéquat indispensable de la pensée verbale? En d'autres termes, se crée-t-il chez le polyglotte, des associations du type **m^e i** (mot étranger + idée) et **i m^e** (idée + mot étranger), ou d'une façon générale, **L^e P** (langue étrangère + pensée) et **PL^e** (pensée + langue étrangère); ou bien les associations établies sont-elles du type **m^e m^m i** (mot étranger + mot équivalent maternel + idée) et **im^m m^e** (idée + mot maternel + mot équivalent étranger) ou **L^e L^m P** et **PL^m L^e**?

On peut se demander encore si l'idée, dans le cas où elle serait évoquée directement par le terme étranger, n'évoque pas à son tour le mot correspondant de L^m, les modalités impressives de L^e fonctionnant ainsi suivant la voie **L^e PL^m**.

2. Preuves de la possibilité de cette association.

Les faits suivant prouvent la possibilité de créer, chez un individu, les associations directes **L^e P** et **PL^e**.

a. Observation. 1. — *I. E.* — La petite B., qui, jusqu'à l'âge de 2 ½ ans, ne parlait que l'hébreu, a appris durant les dix mois suivants un peu de français qu'elle emploie très correctement. Elle ne mélange point les deux idiomes et met l'adjectif français à la place convenable,

bien qu'en hébreu il se place invariablement après le substantif. Invitée à traduire des propositions très simples de l'hébreu en français, elle s'y refuse tout d'abord et répète les mots entendus; mais encouragée par de petits cadeaux, elle s'y prête, s'arrêtant souvent, réfléchissant, cherchant un terme et ayant l'air très préoccupée. Tant qu'il s'agit des tournures bien fréquentes dans son entourage, le génie de la langue française est respecté. Ainsi elle traduit :

1. *Kar* — *Il fait froid.*
   (il est froid)
2. *Kar li* — *J'ai froid.*
   (il est froid à moi)
3. *Hipalta* [1] *oti* — *Tu m'as fait tomber.*
   (tu as fait tomber moi)
4. *Yech li koufsa ïafa* — *J'ai une jolie boîte.*
   (Il y a à moi une boîte jolie)

Mais quand l'expression convenable lui est peu familière, ou sous l'influence de la fatigue, elle traduit mot à mot, judaïsant le français.

Hachèleg yorèd = *La neige descend.*
(La neige tombe)
Yech leabi séfer = *Il y a à mon père un livre.*
(Mon père a un livre)
Li roch gadol = *J'ai une tête... j'ai une grosse tête.*

Quand un terme lui échappe, elle ne se gêne pas de garder l'équivalent hébreu dans la proposition française.

Roïti chené souçim = *J'ai vu deux « souçims ».*
(J'ai vu deux chevaux)

[1] Hipalta = forme causative du verbe *nafal*, tomber.

Akalti tappouhé-adama = *J'ai mangé des tappouhé-*
(J'ai mangé des pommes de terre) [*adama.*

On lui présenta alors le légume et, après quelques réflexions, elle dit en français : « C'est des pommes de terre. »

Cette enfant de *quarante mois* qui fait ce thème pour la première fois de sa vie, qui ne connaît pas de règles et ne saurait d'ailleurs les appliquer, comment parvient-elle à trouver les expressions convenables et à placer les termes équivalents, mais non identiques, dans l'ordre qui leur convient en français, si différent de l'hébreu ? Il est évident que la fillette ne fait pas de traduction raisonnée, qu'elle ne traduit pas chacun des termes séparément afin de les réunir en une phrase, mais qu'elle va des mots hébreux à la pensée totale et de celle-ci aux termes français. La série d'idées évoquées par les termes hébraïques s'est condensée en un sentiment ou germe qui est à la base de toute pensée (Binet), et ce germe s'est ramifié ou développé de nouveau suivant les voies françaises. Les éléments de l'analyse hébraïque de cette pensée se sont synthétisés pour se décomposer conformément à l'analyse française.

Si cette enfant compose correctement ses petites phrases, c'est parce qu'elle a contracté l'habitude d'aller, dans ses pensées, du sentiment initial aux idées secondaires et détaillées, présentées par des termes français. C'est là la véritable association *directe, immédiate.*

b) Quand on apprend une langue uniquement par

la conversation, comme c'est le cas pour les gens du peuple et comme c'était le cas général avant l'invention de dictionnaires et de *méthodes*, on ne peut aller de la phrase étrangère qu'aux idées qui, elles, peuvent ou non évoquer les équivalents de **L**^{m}.

c) Les enfants immigrés — j'en ai observé plusieurs — finissent souvent par oublier leur langue maternelle, ce qui ne serait pas le cas si en parlant en **L**^{e}, ils continuaient à penser en **L**^{m}. Bien au contraire, avec les bribes qui leur restent de L^{m}, ils fabriquent des phrases qui présentent une traduction littérale et ridicule de **L**^{e}, ce qui prouve qu'ils pensent dans l'idiome étranger, même quand ils essaient de parler en **L**^{m}.

d) Le polyglotte ne saurait souvent traduire convenablement en **L**^{m} ce qu'il vient de dire ou écrire en **L**^{e}.

Observation 2 *(personnelle)*. — *I. E.* — Ma langue maternelle est le judéo-allemand que je n'ai jamais cessé de parler et même d'écrire quelquefois. Après celui-ci, les langues que je connais le mieux sont, outre le russe que j'ai désappris, l'hébreu et le français. Parfois, quand en écrivant, je cherche une expression convenable, il arrive que le terme analogue d'une autre langue surgit dans mon esprit ; mais en dehors de ces cas plus ou moins rares, je n'ai jamais conscience d'une traduction intérieure. Quand j'essaie de traduire en hébreu ou en judéo-allemand la phrase française que je viens d'écrire, je dois faire quelquefois un petit effort, même quand il ne s'agit pas de termes spéciaux. Mais, dans le cas le plus fréquent où la traduction s'effectue rapidement, la phrase nouvelle *m'étonne*

par sa nouveauté, par sa forme si différente de son équivalent français. Que le verbo-visuel entende la phrase qu'il vient de lire et qu'il croit avoir comprise uniquement à l'aide de l'œil, il aura nettement le sentiment d'une répétition immédiate, bien que, pendant la lecture, l'élément auditif ait été complètement inconscient.

e) La preuve la plus éclatante de la possibilité de l'autonomie des langues chez le polyglotte est fournie par les cas pathologiques. Quand l'aphasique moteur guérit, il retrouve quelquefois l'usage d'une langue étrangère qui lui est devenue très familière, mais reste incapable de parler sa langue maternelle.

Observation 3. — *Pitres,* étude citée, *Revue de Médecine*, 1895, p. 873-899. — Une femme d'origine italienne, mais habitant la France depuis longtemps, étant devenue aphasique, récupéra peu à peu l'usage du français. Elle arriva aussi à comprendre sa langue maternelle, mais elle resta toujours incapable de parler.

Observation 4. —*Ibid.* — Une religieuse possédant bien le français, sa langue maternelle, et l'anglais qu'elle avait appris dans sa jeunesse, fut frappée inopinément d'aphasie et devint incapable de s'exprimer en *français.*

Ces malades, dont les organes verbo-phonateurs fonctionnent régulièrement, ne parlent pas en L^m, parce que les images verbales correspondantes sont altérées et ne peuvent qu'être reconnues par l'audition, mais non reproduites ou évoquées par les idées. C'est donc le langage intérieur du sujet qui ne peut plus fonctionner en L^m, *ce qui n'empêche pas le malade de parler en* L^e.

3. Influence du mode d'acquisition d'une langue sur la nature des associations qu'elle forme avec les idées.

A. Modalités impressives.

Les faits cités prouvant la possibilité de l'autonomie des langues chez le polyglotte sont empruntés aux cas où celui-ci parle ces idiomes qu'il a acquis exclusivement ou essentiellement par la conversation et partiellement par la lecture *non traduite*. Par ce mode L^e et L^m ne se rencontrent pas, et l'association directe de leurs termes équivalents n'a pas lieu ; c'est donc, pour le langage impressif, l'association $L^e P$ qui se crée. Examinons, par exemple, le cas de l'immigré qui apprend *pratiquement* la langue du pays. Cet individu écoute la conversation et, guidé par les gestes, la mimique et l'intonation, s'applique à deviner le sens des phrases par les circonstances dans lesquelles elles sont prononcées. Ce sont des *idées* qui jaillissent des mots étrangers. Certes ces idées évoquent quelquefois à leur tour les termes correspondants de L^m, donnant ainsi lieu à la formation des associations du type $m^e\,i\,m^m$, mais entre le terme étranger et l'idée, il n'y a aucun intermédiaire. On doit bien insister sur ce fait, car on est toujours tenté de confondre l'idée avec son signe verbal et de s'imaginer qu'en devinant le sens d'une proposition on associe les termes équivalents de L^e et de L^m. C'est là une erreur bien évidente : les mots étrangers, n'ayant jamais été associés à leurs équivalents de L^m, ne peuvent évoquer ces derniers que par l'intermédiaire

du sens, des idées, qui se dégagent de l'ensemble de la situation donnée ; d'autant plus que souvent le sens est deviné en bloc, plus ou moins vaguement.

Du reste, cette évocation des mots de **L**^{m} par le sens des phrases ou des mots étrangers devient de plus en plus rare et finit par disparaître comme élément inutile. La nécessité d'être attentif aux mots entendus empêche l'immigré de s'amuser à chercher des équivalences dans sa langue.

Les choses se passent bien différemment quand, pour étudier une langue, on a continuellement recours à la traduction. Tout d'abord on traduit les mots isolément à plusieurs reprises, afin de les bien fixer ; puis c'est le tour des phrases, des morceaux choisis et des œuvres entières. Aucun mot étranger n'est associé directement à l'idée, les associations créées et mémorisées sont toutes du type **m**^{e} **m**^{m} **i**, retenues par trois mémoires : visuelle, auditive et phonique. Par suite de la traduction incessante, de nombreuses locutions et expressions équivalentes des deux langues forment des séries verbo-motrices presque inséparables. Il s'établit, en outre, chez le sujet, une forte tendance à ne rien lire en **L**^{e} sans traduire. Mais il ne faut pas oublier qu'en continuant à lire sans traduire, le sujet acquiert en **L**^{e} *directement* de nouvelles connaissances qui, quantativement et qualitativement, peuvent dépasser de beaucoup celles qui ont été acquises par la traduction.

Il est intéressant de noter que souvent, dans ce cas, le sujet n'a pas conscience du nouveau mode par lequel il continue à apprendre la langue, et se sen-

tant à la fin assez fort en $\mathbf{L}^e$, il est convaincu que c'est à la traduction qu'il doit ses connaissances. En voici un exemple :

La méthode directe n'ayant fait son apparition dans les écoles juives que depuis quelque trente ans, les meilleurs écrivains et poètes hébreux modernes ont appris les éléments de leur langue par la traduction. Dans le « héder » — nom hébreu donné à ces écoles populaires religieuses et nationales — on n'apprenait jamais de mots isolés, mais dès l'âge de 5-6 ans, les enfants traduisaient le Pentateuque, puis venait l'étude de la Bible, du Talmud et de leurs commentaires, à laquelle on consacrait toute la journée de *huit ou dix heures.* Dans ces conditions, un élève d'intelligence moyenne arrivait, à l'âge de 9-10 ans, à comprendre la prose biblique sans l'aide du maître ; quand l'écolier rencontrait des mots nouveaux ou rares, il n'avait qu'à jeter un coup d'œil sur le commentaire de Rachi (initiales de Rabbi Chelomo Izhaki, célèbre rabbin de Troyes, en Champagne, XIe siècle) qui accompagne toujours le texte. On continuait néanmoins à traduire les textes et les commentaires, mais c'était l'élève qui traduisait pour prouver son savoir, et la compréhension précédait la traduction, les mots connus aidant à saisir le sens des nouveaux termes. Quittant l'école à 13-15 ans, les futurs gens de lettres s'adonnaient passionnément à la lecture de la littérature hébraïque moderne, se jetant avec avidité sur les publications les plus récentes et composant eux-mêmes leurs premiers essais littéraires. Il va sans dire que depuis la sortie de l'école, il n'y avait plus trace de traduction, même apparente. Mais à l'école même, ainsi que nous venons de le voir, la langue, excepté les éléments, était apprise directement et les associations créées étaient du type $\mathbf{m}^e\ \mathbf{i}\ \mathbf{m}^m$.

Il en résulte que la partie de la langue que ces écrivains ont apprise par traduction est tout à fait insignifiante par rapport à ce qui a été acquis directement et qu'ils pratiquent depuis de longues années. Cela n'empêche pas les adeptes de la traduction de citer ces publicistes de talent comme une preuve vivante et irréfutable de l'efficacité de ce mode.

Mais ce qui est curieux au point de vue psychologique, c'est que ces littérateurs eux-mêmes, dont la plupart sont des adversaires de la méthode réformée, affirment qu'ils ont *appris l'hébreu par la traduction.*

Obs. 5. — *M. le Prof. Guex.* — Avant appris un peu l'anglais par la traduction, je vois encore dans mon imagination des séries de mots avec leurs équivalents français.

Obs. 6. — *Prof. Spiro.* — En lisant en allemand, en latin, en grec ou en arabe, je repense en français, quand je m'arrête, pour mieux comprendre. Lorsque le texte présente quelques difficultés, je traduis mentalement. De même l'arabe parlé n'évoque pas chez moi le français, sauf quand les phrases entendues sont difficiles.

J'ai appris l'allemand par la conversation, et l'arabe, d'abord par les livres et ensuite par un séjour de plusieurs années en Tunisie.

Obs. 7. — *Dr Saint-Paul. Langage intérieur et paraphasies, p, 193-194.* — Ceux des mots *que je sais bien* dans les langues latine, grecque, allemande et arabe, je les pense directement sans les traduire. Pour les langues anglaise et italienne, dont, contrairement aux précédentes, je ne sais pas dire un mot, mais que je lis, la première très difficilement et la seconde très facilement, je ne puis comprendre un mot, fût-il des plus connus, sans en faire mentalement la traduction. Je ne puis lire un texte ita-

lien, même de ceux que je comprends le plus aisément, sans préalablement le traduire mentalement en français. J'ai étudié ces deux langues étrangères uniquement dans les livres.

On pourrait se demander en quoi les langues anciennes diffèrent de l'italien pour pouvoir être pensées directement, du moins partiellement et apparemment. Il paraît que l'observateur a étudié l'italien sans l'aide d'aucun maître et que ses lectures dans cette langue étaient exclusivement visuelles, ce qui n'était pas le cas pour le latin et le grec qui, étudiés au lycée, sont nécessairement prononcés et entendus; il faut également prendre en considération l'influence du thème sur l'association. L'âge auquel le sujet a appris l'italien joue aussi probablement un rôle dans cette question.

Obs. 8. — Y., *étudiante.* — Quand je lis ou entends parler l'anglais, les mots évoquent toujours leurs équivalents français; le cas est rare pour l'allemand et pour le grec, langue que je comprends et parle, mais que je ne lis pas. J'ai appris l'allemand et l'anglais à l'école et avec peu d'exercices pratiques. Je connais le second beaucoup moins que le premier.

Obs. 9. — *H., étudiant.* — Depuis que je suis accoutumé au français, les mots hollandais (ma langue maternelle) ne sont évoqués ni par la lecture ni par la parole françaises. Au commencement, j'ai souvent constaté cette évocation. J'ai appris les langues étrangères par les livres.

Obs. 10. — *H., étudiant.* — Lorsque je lis un texte français ou allemand, je ne le traduis pas mentalement. En

anglais, les mots peu ou pas connus évoquent la traduction. Il en est de même quand j'entends parler ces langues. J'ai appris ces trois idiomes au Gymnase scientifique et j'en ai complété l'étude par un séjour en Allemagne, en France et en Suisse. C'est l'anglais que je parle le moins bien.

Quand à côté de la langue maternelle $L^m = L_1$, une deuxième langue, L_2, est parfaitement familière au sujet, la lecture en L_3 (troisième langue) peut évoquer une double traduction mentale.

Obs. 11. — *P., étudiante.* — Je ne traduis jamais mentalement quand je lis le français que je connais depuis mon enfance. Pour l'allemand, que j'ai appris tard par les livres et par la conversation, je traduis en *français et en polonais*, faisant rapidement un triple travail, en tout cas double, si le texte n'est pas particulièrement difficile. Quand je lis le russe — que je n'ai jamais appris méthodiquement, mais que j'entendais parler — je traduis volontairement seuls les mots qui me paraissent équivoque. Je ne comprends le latin et le vieux français qu'en les traduisant intérieurement en français, car c'est dans cette langue que je les ai appris; je les connais d'ailleurs médiocrement.

Quand j'entends parler les langues étrangères, je ne traduis généralement pas, car je n'entends, je ne discerne que les mots que je connais bien; tandis qu'en lisant j'ai plus de temps et d'occasion de traduire spontanément et volontairement.

Si j'entends un terme de langue ancienne, je le traduis aussitôt en français, très rarement en polonais (quand le mot évoque un souvenir de Pologne).

L'auteur de cette observation distingue nettement

entre la lecture et l'audition. Celle-ci serait moins propice à l'évocation de L^m parce que, le sujet étant pressé et obligé de prêter toute son attention aux sons étrangers, ceux-ci se bornent à réveiller les idées indispensables.

D'après cela, il faut s'attendre à ce que les types visuels [1] (non verbaux) et visuels dramatiques [2] habitués à se passer souvent de mots, soient moins enclins à la traduction mentale que le type verbal. Les images sensorielles évoquées chez le type non verbal par les mots étrangers, satisfont sa pensée mieux que ne le feraient les équivalents de L^m auxquels le sujet a rarement recours quand il ne veut pas extérioriser ses idées. Les observations suivantes confirment cette supposition.

Obs. 12. — *M. M., étudiant (auditivo-moteur et visuel).* — En lisant en français ou en espagnol, je ne traduis pas mentalement, mais comme pour l'italien — ma langue maternelle — je vois dans mon imagination les choses, les mouvements et les faits. Pour l'allemand, je me représente les choses quand le sujet de la lecture est *concret* ; les mots abstraits évoquent leurs équivalents italiens. Pour l'anglais, les termes de la langue maternelle sont évoqués.

J'ai appris le français et l'espagnol par la conversation et par la lecture ; l'allemand, par la lecture surtout ; l'anglais uniquement par la lecture et la version.

[1] Individus qui pensent par images visuelles, non verbales, dont la pensée se déroule en tableaux. (Dr St-Paul.)

[2] Individus chez lesquels, dans la pensée, aux images des choses s'ajoutent celles des actes, des mouvements et des gestes. (Dr St-Paul.)

Le latin évoque tantôt les choses, tantôt les mots italiens. Le premier cas arrive surtout quand le mot latin ressemble à son équivalent italien. Le grec est toujours traduit mentalement.

En entendant parler français, espagnol ou *allemand, je ne pense pas à la langue maternelle.*

Obs. 13. — *Dr A. Forel (visuel avec prédominance verbo-visuelle).* — J'associe les mots anglais bien plus aux choses qu'aux équivalents français.

Obs. 14. — *X., étudiante (visuelo-dramatique très prononcée).* — Je ne traduis jamais mentalement. En entendant parler en français, en allemand ou en anglais, j'aperçois, en images, les objets, les actions et les ensembles dont on s'entretient.

Obs. 15. — *Mlle E. T., étudiante (visuelle et rarement verbo-visuelle).* — Quand je lis un texte étranger, les termes n'évoquent pas leurs équivalents dans ma langue, et cela même pour les langues *que je connais peu.* Les mots étrangers entendus évoquent encore moins leurs correspondants en langue maternelle, car l'esprit de l'idiome en question, qui est tout autre que l'esprit de ma langue, est encore bien plus marqué dans le langage parlé que dans le langage écrit.

En lisant ou en entendant du latin (à l'église par exemple), je ne pense pas à la langue maternelle).

L'auteur de cette observation semble dire que chez lui les diverses langues ne se mêlent jamais, et encore moins leurs modalités auditives qui sont, pour chaque idiome, bien plus spécifiques que les modalités visuelles. C'est donc là une seconde explication du fait, noté par plusieurs observateurs, que l'audition

verbale est moins propice à la traduction mentale que la lecture.

* * *

Dans ce qui précède, l'absence de traduction mentale est confirmée unanimement par des polyglottes parlant L^e^ couramment. Mais il importe encore de savoir si cette traduction a lieu chez un sujet apprenant des mots ou des phrases par la méthode directe, au moment où il les lit ou entend pour la première fois, quand il les répète ou quand il les reproduit de mémoire après un certain intervalle. Les observations suivantes, donnant quelques éclaircissements partiels sur la question, montrent qu'il existe, sous ce rapport, des différences individuelles. Ces observations ont été fournies par les élèves-maîtres de la 4e année et les élèves-maîtresses de la 3e année des Ecoles normales du canton de Vaud, à la suite d'une expérience collective sur la mémoire des mots étrangers, que j'avais faite dans ces classes en présence du directeur, M. le prof. Guex, le 24 et le 27 juin 1905.

Deux séries de mots étrangers furent successivements présentées aux élèves ; dans l'une, la signification était donnée par des dessins ou des objets réels, dans l'autre, par des équivalents français. Chaque série fut lue cinq fois, après quoi les élèves durent la reproduire par écrit en y ajoutant la traduction française. Après la seconde épreuve, les futurs instituteurs et institutrices rédigèrent leurs observations intérieures, en réponse à une série de questions qui

leur furent posées. Parmi ces dernières figuraient aussi les deux suivantes :

1° Lorsque vous regardiez les objets (dessins) de la série directe, leurs noms français se présentèrent-ils immédiatement à votre esprit ?

2° Quand vous reproduisiez la série directe, vous rappelâtes-vous les objets ou leurs noms français ?

8 sur 20 élèves-maîtres et 18 sur 33 élèves-maîtresses ont déclaré que les noms français des objets n'étaient pas évoqués chez eux immédiatement. Voici quelques observations caractéristiques des types contraires sur ce sujet.

Obs. 16. — *J. S.* — En regardant les objets, je prononçais mentalement les mots étrangers qui leur correspondaient, mais les mots français ne se présentaient pas. En reproduisant la série, je prononçais rapidement le mot étranger et je voyais le couteau, par exemple ; je nommais l'objet en français au moment où je devais écrire le terme.

Obs. 17. — *E. D.* — Quand je voyais les objets à côté des mots étrangers, les mots français ne me venaient pas à l'esprit ; ce n'est qu'en écrivant que, *ayant l'image dans les yeux*, j'ai évoqué les termes français.

Obs. 18. — *L. P.* — Quand je voyais l'objet à côté du mot étranger, la traduction française venait *paresseusement*. En reproduisant, j'ai eu la traduction française immédiatement parce que je l'avais déja trouvée auparavant.

Obs. 19. — *M. J.* — Le mot français ne m'est venu à l'esprit qu'en écrivant ; je ne pensais pas du tout au mot en voyant l'objet.

Obs. 20. — *N.* — Le mot français me venait immédiatement à l'esprit lorsque je voyais les objets réels. Dans la reproduction, j'avais le mot aussi rapidement que l'image.

Obs. 21. — *H. B.* — Pendant la lecture, de même que pendant l'épreuve, l'objet et le mot français m'apparaissaient en même temps.

Que cette évocation ait lieu ou non, toujours est-il qu'elle est postérieure à l'idée ou à la perception produite par l'objet et ne la précède jamais, et que dans la reproduction, le sujet a bien souvent conscience de cette succession, ainsi que le montrent les observations suivantes.

Obs. 22. — *G. B.* — En regardant les objets, je les ai appelés tout de suite par leurs noms. En écrivant, j'ai eu l'image premièrement présente à l'esprit, c'est le souvenir de la figure (dessin) qui m'a fait écrire le mot; les figures me sont apparues tout de suite dans leurs rangs respectifs.

Obs. 23. — *B. E.* — Lorsque j'ai vu les dessins, les noms français se sont immédiatement présentés à mon esprit ; quand j'écrivais, l'image se présentait avant le mot ; par exemple, pour la croix, j'en ai eu l'image très nette avant d'avoir trouvé le mot.

Obs. 24. — *H. P.* — Le mot est venu immédiatement à mon esprit dès que j'ai vu l'objet. En voulant écrire, l'image était très nette, mais le mot français m'a échappé un petit instant.

Notons que, dans cette expérience, les conditions étaient particulièrement favorables à l'évocation des termes de L^m; les élèves savaient au moment de la

fixation de la série que, dans l'épreuve, ils devaient reproduire à côté des termes étrangers les noms français des objets présentés; d'autre part, la forme visuelle du test répété 5 fois et exposé durant 35" permettait au sujet de se livrer à la réflexion. Tout porte à croire que, dans le cas où les objets montrés sont nommés oralement et où le sujet ne s'attend pas à traduire les termes étrangers, l'évocation des équivalents de L^m est encore bien plus rare.

B. Modalités expressives.

Si, chez le polyglotte parlant ou lisant couramment une langue, les termes étrangers entendus ou lus n'évoquent plus leurs équivalents de L^m, la chose est moins aisée quand le sujet parle ou écrit en L^e. Dans les modalités impressives où les termes étrangers sont *donnés*, cette évocation devenant superflue, est éliminée; tandis que dans le langage expressif où où l'on va de l'idée au mot ou à la phrase qu'il s'agit de trouver, de *reproduire de mémoire*, l'équivalent de L^m, plus facilement rappelé et par conséquent plus rapide, profitant de la lenteur relative de son concurrent, surgit nécessairement; il soulage ainsi l'idéation qui ne peut s'arrêter et s'interpose donc entre la pensee et L^e.

Il en résulte qu'un sujet qui débute en L^e, même s'il l'apprend par la conversation, fait involontairement de la traduction mentale quand il essaie de dire des choses insuffisamment apprises [1]. Il en est

[1] Notons à cette occasion que bien des fautes fréquentes dans le style des immigrés illettrés sont dues à la traduction littérale

de même chez le polyglotte toutes les fois qu'il s'agit des idées qu'il n'a pas l'habitude de traiter en L^e. On peut supposer qu'ici aussi, comme dans le langage impressif, la composition écrite, lente et se passant dans l'intimité, est plus propice à l'évocation de L^m que la conversation rapide et gênée par la présence de l'interlocuteur.

Cette traduction mentale, partielle et sommaire, est assez prompte pour échapper le plus souvent à la conscience du polyglotte qui ne s'analyse point. Mais les choses se passent autrement chez le sujet qui pratique la traduction sous forme de versions et de thèmes.

Si le thème était tout oral, si l'on traduisait de vive voix des phrases entendues, cet exercice se rapprocherait sensiblement de la parole spontanée. En effet, quand on entend une phrase, on ne la retient que par les idées qu'elle exprime ; elle oblige ainsi de penser, car les mots s'envolent si l'on ne les fixe pas par leur contenu, qui se condense immédiatement en un sentiment général correspondant au germe dont la phrase est issue. Le sujet descend ainsi synthétiquement de la phrase présentée en L^m au sentiment initial pour remonter analytiquement à une phrase équivalente en L^e, par des voies propres à cet idiome, si celles-ci sont bien frayées. Nous avons vu la petite B. (obs. 1) procéder spontanément ainsi.

Mais le thème n'est pas oral, les termes écrits de L^m restent à la disposition du sujet pendant toute la

du début ; ces fautes n'ayant jamais été corrigées, le sujet les a fixées dans sa mémoire par un usage quotidien.

durée de l'exercice ; dans ces conditions rien n'oblige de penser, de condenser, de retenir. Au lieu de faire la synthèse de la phrase entière pour en refaire l'analyse, on se contente de traduire des mots isolés ou des groupes de mots. C'est qu'il nous en coûte de penser et surtout d'exprimer, et toutes les fois que nous pouvons nous soustraire à cet effort nous le faisons instinctivement. La longue pratique du thème établit en outre une habitude négative de ne chercher les termes étrangers qu'à l'aide de leurs équivalents de $\mathbf{L}^{m}$.

Il s'ensuit que lorsqu'un individu bien exercé au thème s'essaye à parler ou à composer en $\mathbf{L}^{e}$, il est obligé de faire mentalement la traduction complète, consciente et raisonnée, et par conséquent, lente et laborieuse ; celle-ci passe encore pour la composition, mais est impraticable pour la conversation. Témoin les professeurs des langues classiques qui, passant leur vie à lire et à corriger des versions et des thèmes sont, à quelques rares exceptions près, incapables de composer spontanément dans ces langues et encore moins de les parler.

* * *

Obs. 25. — *Prof. Spiro.* — Je parle allemand ou arabe sans traduire du français, mais quand je compose en arabe, c'est plutôt une traduction.

L'auteur de cette observation a appris l'allemand par la conversation et l'arabe par la traduction

d'abord et par la conversation ensuite, mais l'arabe littéraire diffère totalement de l'arabe parlé.

Quelques autres observations émanant de polyglottes ayant appris les langues étrangères par la pratique et la lecture, affirment penser dans ces langues au moment de les parler.

L'observation suivante nous montre que, chez le visuelo-dramatique, les images ou tableaux précèdent aussi la parole étrangère.

Obs. 26. — *X., étudiante.* — Je parle couramment le français, l'allemand et l'anglais. En conversation, je vois les images de ce que je veux dire et je les décris dans une des trois langues.

Obs. 27. — *I. E.* — Parlant hébreu depuis plusieurs années, je n'ai pas conscience, en m'exprimant dans cette langue, de traduction intérieure. Cependant, quand je suis distrait ou fatigué, je me surprends quelquefois à avoir employé une expression qui est une traduction littérale et ridicule du judéo-allemand ou du français. Cela arrive quand l'expression hébraïque pure est peu courante. Parfois, je m'aperçois de l'incorrection avant de l'avoir consommée entièrement, mais les termes s'échappent malgré moi ; quand le chien a été rabattu, on ne peut plus empêcher le coup de partir.

Mais, même au moment où la faute devient consciente, c'est la tournure contraire à l'esprit sémitique qui me préoccupe et me révolte ; les termes équivalents français ou judéo-allemands ne surgissent que lorsque je commence à m'analyser.

Obs. 28. — *I. E.* — Mme W. qui parle couramment le judéo-allemand, le français et l'hébreu, emploie fréquemment dans ce dernier, lorsque l'expression convenable

lui est peu connue ou sous l'influence de l'emportement, des germanismes ou des gallicismes qui défigurent la phrase sémitique. Si l'on attirait son attention sur ces tournures, elle les trouverait souvent elle-même vicieuses; mais, d'ordinaire, ces incorrections passent complètement inaperçues pour elle.

J'ai fait un grand nombre d'observations analogues et concordantes, dont quelques-unes sur des polyglottes distingués.

Résumé.

1. Les diverses langues peuvent, chez le polyglotte, s'associer chacune directement à la pensée et fonctionner, sous toutes les formes impressives et expressives, indépendamment de L^m.

2. Les modalités impressives d'une langue apprise dans les livres et par la traduction sont d'ordinaire traduites mentalement et le plus souvent spontanément en L^m, tant que le sujet ne sait L^e qu'imparfaitement (observ. 5-13); mais lorsque celle-ci, par suite de conversations fréquentes et de lectures assidues, devient suffisamment familière au sujet, elle n'évoque plus les équivalents de L^m ; cette évocation n'aura lieu, dans ce cas, que lorsque l'expression présente certaines difficultés (obs. 6, 7, 8, 10, 11).

Il y a cependant des exceptions à cette règle. Chez le type visuel non verbal, les termes de L^e, même quand elle est peu connue, évoquent des images correspondantes et non leurs équivalents de L^m (obs. 15);

par contre, quelquefois un individu possédant parfaitement la modalité visuelle d'une langue, ne peut, dans la lecture, se passer de traduction mentale sans laquelle il ne comprend pas un mot (obs. 7). On doit peut-être, sous ce rapport, prendre en considération l'âge anquel le sujet a appris L^e ainsi que les procédés de l'étude.

3. Quand un sujet fait constamment usage de deux langues, $L^m = L_1$ et L_2, la lecture en L_3 (troisième langue), apprise par traduction, peut évoquer une double traduction mentale ou bien tantôt l'une tantôt l'autre de ces deux langues (obs. 11). Si, dans ce cas, une langue a été apprise exclusivement à l'aide de L_2, la traduction mentale se fait, comme il fallait s'y attendre, uniquement dans cette dernière (même observation).

4. La modalité auditive est moins propice à la traduction mentale que la modalité visuelle (obs, 11, 12, 15).

5. Quand une série de mots étrangers est apprise visuellement par le mode direct — moyennant des objets réels ou des dessins placés à côté des mots — elle n'évoque pas, chez certains individus, les équivalents de L^m; tandis que chez d'autres, ces derniers surgissent immédiatement, à la vue des objets ou des dessins. Lorsque la série est reproduite de mémoire, la plupart des sujets constatent que l'image de l'objet est rappelée avant l'équivalent verbal (obs. 16-24).

6. Parlant en L^e, le polyglotte pense dans cette lan-

gue quand elle lui est suffisamment familière ; mais il traduit mentalement de L^m quand il s'agit de termes ou d'expressions peu fréquents dans le style du sujet en L^e (obs. 25-28 et beaucoup d'autres non citées).

Quand un sujet compose dans une langue apprise exclusivement par la traduction, il a conscience de la transposition mentale (obs. 25) qui, dans ce cas, ne peut être que lente et laborieuse.

II

LE LANGAGE INTÉRIEUR CHEZ LE POLYGLOTTE

1. La polyglossie comme cas compliqué d'associations concurrentes. — 2. Association formée chez le polyglotte entre **L**^{e} et le milieu où il la pratique. — 3. Pensées relatives à un domaine spécial en **L**^{e}. — 4. Influence persévératrice de **L**^{e}. — 5. Constellations verbales. — 6. Le calcul mental chez le polyglotte. — Résumé.

1. La polyglossie comme cas compliqué d'associations concurrentes.

S'il pouvait encore rester une ombre de doute sur l'autonomie des langues chez les polyglottes, elle serait dissipée par le fait que ceux-ci pensent intérieurement, à certaines occasions, dans les différents idiomes qui leur sont familiers. En effet, quand on croit que toute langue étrangère est associée non pas à la pensée, mais à la langue maternelle, on admet nécessairement que parler en **L**^{e}, c'est traduire extérieurement ce que dicte le langage intérieur en **L**^{m}, puisqu'on ne peut penser que dans celle-ci. Or, les faits

donnent à cette supposition un démenti des plus catégoriques. Les observations qui suivent montrent que la parole intérieure elle-même se sert quelquefois de **L**^{e} ; que, dans certaines circonstances, la pensée non extériorisée quitte spontanément sa forme verbale ordinaire pour en revêtir une autre, étrangère.

On doit insister sur la spontanéité de ce fait ; il ne s'agit pas ici d'un acte volontaire ; le polyglotte se surprend à penser en **L**^{e}, il le constate en spectateur. C'est le mécanisme associatif abandonné à lui-même, sous ce rapport, qui détermine la langue de la pensée au moment donné. Nous verrons que son action se manifeste même dans le rêve, où le contrôle de la conscience fait totalement défaut.

L'indépendance des langues chez le polyglotte, mise en évidence, donne à l'étude de son langage intérieur une importance toute particulière au double point de vue psychologique et didactique. Il résulte de cette autonomie que, chez un individu parlant L_1, L_2, L_3,... L^n, toute idée courante se trouve associée directement à chacun des **n** termes équivalents, formant ainsi **n** associations it_1 (idée-terme), it_2, it_3,... it^n ; d'une manière générale, la pensée du sujet forme avec les diverses langues **n** associations, PL_1, PL_2, PL_3,... PL^n. Toute idée qui surgit est donc susceptible d'évoquer un quelconque de ces termes ou plusieurs, simultanément ou successivement. Quand nous parlons ou écrivons, le choix de la langue peut résulter d'un acte volontaire de l'attention, mais dans la parole intérieure, et tout spécialement dans le rêve, quand l'activité volontaire est supprimée, on doit se

demander quel terme sera évoqué par une idée qui peut en rappeler **n**. Lequel sera préféré à l'exclusion des autres, et quels sont les facteurs de cette préférence. A priori, on inclinerait à croire que $\mathbf{PL}^m$ étant l'association la plus solide, c'est exclusivement en $\mathbf{L}^m$ que fonctionnera le langage intérieur ; mais les observations prouvent que parfois l'une quelconque des associations, $\mathbf{PL}^n$, par exemple, l'emporte sur toutes les autres, même sur $\mathbf{PL}^m$.

La polyglossie présente ainsi, sous la forme expressive, un cas extrêmement compliqué de multiples associations ayant le premier terme, l'inducteur, en commun. Or, on a démontré expérimentalement que ces associations tendent à s'inhiber mutuellement, qu'elles se font une concurrence réciproque ; ce sont des *associations concurrentes* [1].

Lorsqu'une perception **a** associée d'abord à la perception **b**, va être associée à une perception **c**, l'association **ab** s'oppose à la création de **ac** ; c'est l'action d'une *inhibition de formation*. Si, malgré les obstacles, **ac** est parvenue à se former, les deux associations concurrentes s'inhiberont mutuellement de manière à empêcher ou du moins à retarder l'évocation de **b** ou de **c** par **a** ; c'est *l'inhibition de reproduction* (Müller et Pilzecker) [2]. Cette influence inhibitrice, inconsciente le plus souvent, devient quelquefois consciente.

[1] Les résultats d'un très grand nombre d'expériences extrêmement minutieuses sur ces associations, faites par Müller et Pilzecker, se trouvent résumés dans le travail intitulé « Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtniss », Leipzig, 1900.

[2] Ouv. cité, p. 138.

Il s'ensuit que la forme verbale de la pensée est entièrement dominée par les lois qui régissent les associations concurrentes. Ces lois, totalement méconnues, offrent une explication des phénomènes verbaux de la pensée chez le polyglotte, y trouvent une vérification éclatante de tous les instants et fournissent aussi à la didactique une base pour l'établissement des procédés de l'enseignement des langues. Il incombe à la psychologie d'étudier d'une part tous les facteurs d'antagonisme des langues chez le polyglotte et de rechercher d'autre part les circonstances dans lesquelles cet antagonisme devient moins prononcé et l'action inhibitrice moins préjudiciable. Ainsi, en examinant le langage intérieur chez le polyglotte, nous déterminons les conditions dans lesquelles la pensée dévie de L^m au profit d'une langue concurrente. Ces conditions favorables à la reproduction de l'association PL^e, le sont certainement aussi à sa formation, et l'école devrait les créer artificiellement pour l'enseignement.

2. Association formée chez le polyglotte entre L^c et le milieu où il la pratique.

Le polyglotte pense spontanément en L^c quand il s'imagine parler aux individus avec lesquels il converse exclusivement dans cette langue, ou lorsqu'il les entend mentalement parler, ou encore quand il pense aux choses faisant partie d'un milieu déterminé où il pratique cet idiome. De même en rêvant, il croit parler ou entendre parler la langue de son interlocuteur imaginaire.

Il s'établit chez le polyglotte une association entre une langue et le milieu où il le parle. Les perceptions auditivo-phoniques de cette langue font partie intime du complexus des perceptions émanant du milieu. Pour la conscience, l'individu et sa langue sont des choses bien distinctes ; mais pour le mécanisme psycho-physiologique récepteur, enregistreur et reproducteur, les impressions verbales ne diffèrent en rien de toutes les autres impressions dont l'ensemble forme l'image d'un individu, par exemple. Lorsque cette image surgit, c'est-à-dire lorsqu'une certaine partie de cet ensemble est rappelée, elle évoque ou du moins subexcite tous les souvenirs s'y rapportant, et parmi ceux-ci, les souvenirs verbaux également. A ce moment, pour les idées relatives à cette individu, **PL**^{e} se trouve renforcée par cette subexcitation qui, rapprochant **PL**^{e} du seuil de la conscience, la rend plus rapide et par conséquent plus reproductible que ces concurrentes, même que **PL**^{m}, la plus puissante d'entre elles.

Obs. 29. — *Prof. Spiro.* — Ayant parlé le hollandais jusqu'à l'âge de dix-sept ans, je me surprends quelquefois à penser dans cette langue et je me dis alors : « Tiens, tiens, mais tu penses donc en hollandais. » Cela m'arrive quand je pense aux choses de ce pays, aux choses de mon enfance.

Obs. 30. — *D*[r] *A. Forel.* — Je pense en langues étrangères suivant les personnes qui occupent ma pensée.

Obs. 31. — *D*[r] *D. Pasmanik.* — Habitant Genève depuis plusieurs années, je pense aux choses usuelles en français, tandis que mes pensées subjectives et intimes se présen-

tent en russe, qui est resté, pour ainsi dire, le langage de l'âme.

Obs. 32. — *M. Jayet.* — J'ai complètement oublié le dialecte de notre canton, mais quand je pense aux choses au milieu desquelles j'ai grandi, je me rappelle leurs noms.

Obs. 33. — *I. E.* — Ayant parlé un jour mentalement en français à un Lausannois, j'ai passé brusquement à l'hébreu quand l'interlocuteur imaginaire a été remplacé par un étudiant de Palestine.

La polyglossie dans le rêve offrant un phénomène aussi intéressant que peu connu, il ne sera pas inutile de citer plusieurs observations sur ce sujet.

Obs. 34. — *M. le Prof. Guex.* — Quand je rêve des choses d'Allemagne, j'entends les Germains parler leur langue.

Obs. 35. — *Dr Yofé.* — Il m'arrive en faisant des rêves de parler, même en anglais, que je connais peu, avec une telle volubilité que j'en suis tout étonné. Je parle alors à chaque personne dans sa langue ; à ma femme, avec laquelle je converse ordinairement en russe, je parle dans ce dernier idiome ; quand il m'arrive de lui parler en arabe, je suis fort surpris pendant le rêve et au moment du réveil.

Tout récemment, pendant mon séjour en Suisse, j'ai rêvé que je causais en français avec le personnel de l'hôtel, et tout à coup en russe en m'adressant à ma femme.

Obs. 36. — *M. B. R., étudiant.* — En rêve, je parle et j'entends parler en langues étrangères, quand je crois converser avec des individus de ces langues ou écrire dans ces idiomes. Il m'arrive également de revoir en rêve

un texte étranger, je me le rappelle alors bien plus facilement qu'à l'état de veille. Si c'est un texte inventé, il est d'une élégance parfaite au point de vue du style. En général, l'élocution me semble plus facile en rêve qu'à l'état de veille.

Obs. 37. — *I. E.* — J'ai noté seize rêves dans lesquels, suivant la langue de mes interlocuteurs, j'avais parlé en judéo-allemand, en français, en hébreu, en russe et même en arabe, que je connais peu et que je n'ai pas parlé depuis neuf ans.

Obs. 38. — *Dr Ph. Tissié, Les Rêves, physiologie et pathologie, Paris 1890, p. 44.* — M. X...., négociant autrichien, marié à une Française, habitant Bordeaux, me dit qu'il parle en allemand quand il rêve d'affaires avec son pays, mais qu'il parle en français quand il rêve à sa femme.

Obs. 39. — *Dr Zélikowitch, Ziyouré Massâ* (Esquisses de voyage). *Varsovie 1910, p. 160. (L'auteur remplissait les fonctions d'interprète dans l'armée anglaise envoyée en 1885 au secours de Gordon-Pacha, qui combattait contre le Mahdi au Soudan.)* — M'étant endormi, j'ai fait un rêve. Je me tenais au bord du Nil et je vis une jeune Egyptienne qui venait vers moi, sa cruche sur la tête. — Bois de ma cruche, seigneur blanc, tu parais avoir soif. — Ya, bint halima wechérifa! (ô jeune fille généreuse et noble) répliquai-je pour la remercier, et je me réveillai. — Qu'avez-vous à parler l'arabe en rêve? Venez-vous de voir le Mahdi? me dit un officier couché à côté de moi et qui ne dormait pas encore.

Sept autres observations analogues confirment ce fait.

3. Pensées relatives à un domaine spécial étudié en Le.

Le polyglotte pense en L^e quand il s'agit d'une branche de connaissances qu'il a étudiée dans cette langue. Dans les limites de ce domaine, PL^e est bien plus solide que PL^m.

Obs. 40. — *Dr Yofé.* — Ayant étudié la médecine à Genève, c'est en français que je pense aux sciences.

Obs. 41. — *Dr Pasmanik.* — Ayant fait mes études supérieures en allemand, c'est dans cette langue que je pense à la médecine et à la philosophie. Pour rédiger en russe un article relatif à ces branches, je l'écris d'abord en allemand et le traduis ensuite.

Obs. 42. — *Dr A. Forel.* — Aux fourmis je pense en français; aux sciences plutôt en allemand [1].

Obs. 43. — *Prof. Spiro.* — Je ne pense jamais en allemand, ni en arabe; mais lorsque, sous l'influence d'une forte émotion religieuse, le cœur s'élève vers Dieu, je parle intérieurement la langue du Coran.

Obs 44. — *M. J. S., étudiant.* — Ayant fait mes études secondaires à Lausanne, je pense en français aux choses apprises dans cette langue.

L'observation suivante montre que des idées isolées désignées exactement en L^e *et privées de termes spéciaux en* L^m *sont pensées dans la langue étrangère.*

Obs. 45. — *M. Jayet.* — Des mots allemands se présentent à mon esprit, lorsque, se rapportant à des choses lues, ils n'ont pas d'équivalents exacts en français.

[1] Le savant, auteur de cette observation, qui, depuis longues années, étudie passionnément la psychologie des fourmis, a étudié et professé pendant longtemps en Allemagne et dans la Suisse allemande.

4. Influence persévératrice de L^e.

Le polyglotte repense en L^e ce qu'il vient de lire dans cette langue. Immédiatement après la lecture, les idées qui s'y rapportent évoquent les termes étrangers, parce que, dans ces conditions, PL^e est momentanément plus favorisée que PL^m. Premièrement, toute lecture présente plusieurs combinaisons d'idées plus ou moins originales que le lecteur n'a pas eu l'occasion de rencontrer en L^m; offertes toutes faites en L^e, elles sont instantanément bien plus facilement reproductibles dans cette dernière qu'en L^m. Mais, même pour les idées courantes, les associations verbales de L^e qui viennent d'être lues — ou perçues visuellement, auditivement et phoniquement — sont extrêmement jeunes, tandis que leurs équivalents de L^m sont relativement anciennes [1]. Or, il a été établi (Müller et Pilzecker [2]) que l'ancienneté retarde, dans ce cas, l'évocation; la lenteur des mouvements est un trait caractéristique de la vieillesse.

Il s'ensuit que, dans ce cas, pour ne parler que de termes isolés, de deux associations concurrentes it_1 (idée-terme de L_1) et it_2 (idée-terme étranger) la dernière, bien que moins solide, mais infiniment plus jeune que la première, sera reproduite *plus rapidement* que celle-ci.

Des faits analogues ont été constatés par Müller et Pilzecker dans leur étude expérimentale des asso-

[1] L'âge est compté ici depuis la formation ou depuis la répétition la plus récente des associations.

[2] Ouvrage cité, p. 47-54.

ciations concurrentes. Quand de deux associations, l'une **ab** apprise par 15 répétitions a l'âge de 15', et l'autre **ac** apprise par 3 ou 4 répétitions a l'âge de 20", la perception **a** évoque plus souvent **c** avant **b** qu'inversement, et la fréquence des deux cas est présentée par les chiffres 5 et 2 [1]. De même quand **ab** répétée 11 fois est âgée de 24 heures, et **ac** mémorisée par 3 ou 4 répétitions a l'âge de 20", cest évoquée par **a** plus de fois et plus rapidement que **b**: mais lorsque **ac** est âgée de 10' et **ab** de 24 h., c'est cette dernière qui est mieux reproduite que la première [2].

Ces auteurs ont montré de plus que, dans le cas où **ac** est reproduite la première, cette évocation exerce sur **ab** une action inhibitrice qui s'ajoute à celle qui existait auparavant, c'est-à-dire que la reproduction de **ac** a pour effet le refoulement de **ab** [3].

L'existence de cette tendance, qui généralement disparaît rapidement, a été prouvée par des faits quotidiens et pathologiques, ainsi que par l'observation intérieure des sujets [4].

Il en résulte que les instants qui suivent immédiatement l'apparition d'une série de représentations, sont les plus favorables pour la reproduction de cette série, puisqu'elle persiste encore dans l'esprit. C'est à ce moment, où elle lutte encore pour son existence, qu'elle est rapidement évoquée; non éloignée de la conscience et toute palpitante, elle est aisément

[1] Ibid., p. 129.
[2] Ibid., p. 124-125.
[3] Ibid., p. 148.
[4] Ibid., p. 58.

ranimée. Si, comme dans le cas qui nous occupe, la série subit l'influence inhibitrice d'une association concurrente beaucoup plus forte qu'elle, ce moment lui est propice pour refouler l'adversaire. Les séries verbales correspondantes de L^m, termes et expressions, n'ayant pas été répétées immédiatement avant ce moment, sont éloignées de la conscience qu'elles ne peuvent atteindre que lentement. Cet éloignement momentané du plus fort est profitable au faible et lui permet d'occuper la place disputée.

Obs. 46. — *I. E.* — Je ne pense jamais en allemand ; mais lorsque je lis un ouvrage scientifique allemand, je sens, au moment où j'interromps la lecture pour quelques minutes, les expressions allemandes envahir en foule mon cerveau et mes organes phonateurs (je suis moto-auditif).

Obs. 47. — *M. Forestier.* — Je pense en langue étrangère quand je lis un ouvrage dans cette langue.

Obs. 48. — *I. E.* — M. V., chimiste, me parle ordinairement en judéo-allemand. Un jour, me causant dans cet idiome, il se met à lire un journal russe et me demande, après quelques instants, en *russe,* si j'ai connaissance d'un certain fait qui s'est passé à la *Douma* et qui était relaté par le périodique de Petrograd. Au bout de la phrase, il a conscience de la langue dans laquelle il me parle et passe au judéo-allemand.

5. Constellations verbales.

Immédiatement après avoir lu ou conversé en L^e, le polyglotte continue à penser spontanément dans cette langue, si elle lui est suffisamment familière,

même quand ses idées, suivant leur cours ordinaire, ne sont pas apparentées au sujet de la lecture ou de la conversation. Il pense surtout en L^e quand il vit depuis un certain temps dans le milieu naturel de cette langue.

C'est que toutes les expressions d'une langue sont solidaires; tout mot est rattaché par d'innombrables liens associatifs à la langue tout entière, et il s'ensuit que quand un certain nombre de séries ou phrases de cet idiome ont été reproduites, tous les souvenirs verbaux se rapportant à celui-ci sont subexcités et rapprochés du seuil de la reproductibilité. Chaque langue forme chez le polyglotte un réseau spécial, ou constellation, de représentations verbales qui monte tout entière vers la conscience quand quelques-unes de ses composantes se sont élevées au-dessus du seuil de la production.

C'est pourquoi, dans les conditions précitées, une idée quelconque i, qui en tout temps évoquerait t^m, comme le plus intime de ses associés, fera surgir t^e parce que celui-ci, subconscient en ce moment, est reproduit plus rapidement que le premier. Nous avons donc ici de nouveau le cas de deux associations concurrentes dont la plus faible, profitant de sa proximité de la conscience, occupe celle-ci avant l'arrivée de la plus forte.

On comprend aisément que la constellation verbale sera subexcitée d'autant plus que ses éléments reproduits seront nombreux. C'est ainsi que pendant un séjour à l'étranger, certains polyglottes ne pensent

qu'en L^e, qui s'empare de leur conscience au point d'en déloger provisoirement L^m.

La constellation de représentations verbales n'est qu'un cas particulier de la *constellation d'idées* en général. Une série de représentations qui vient d'occuper la conscience subexcite toute la classe d'idées dont ces représentations font partie. Ainsi le mot arbre [1], suivant que l'on parle mécanique, botanique ou généalogie, évoque en nous des idées bien différentes. Cela vient de ce que, suivant que nous traitons de l'une ou de l'autre de ces disciplines, le réseau de représentations que chacune implique se trouve par cela même subexcité — notre cerveau est, pour ainsi dire, dans un certain ajustement — et, par suite, les images appartenant à ce réseau atteignent plus facilement l'intensité nécessaire à l'évocation.

Les observations suivantes montrent que, comme il fallait s'y attendre, les représentations verbales sont soumises à la loi de constellation qui régit l'évocation d'idées en général, et que la langue dans laquelle nous venons de lire ou de parler décide le choix de celle dont notre pensée se revêt au moment actuel.

Obs. 49. — *M. le prof. Guex.* — Quand je lis en allemand, je poursuis ma pensée dans cette langue.

La langue allemande m'était très familière il y a une trentaine d'années ; mais habitant depuis longtemps la Suisse romande, j'ai perdu mon assurance dans cet idiome. Au début d'un séjour à Iéna, en 1907, j'ai dû faire effort pour retrouver certaines nuances et finesses de la

[1] Claparède, *L'association des idées*, p. 162.

langue étrangère ; mais, au bout de quinze jours, il m'était déjà beaucoup plus facile d'entrer en quelque sorte dans la mentalité allemande.

Obs. 50. — *Dr A. Forel.* — Après un séjour de quelques semaines en Amérique, je pense en anglais ; de même quand je passe deux ou trois jours à Paris, mon français va mieux, je « vaudoise » moins.

Obs. 51. — *M. Forestier.* — Quand je suis huit ou dix jours au milieu d'Anglais ou d'Allemands, je finis par penser et calculer dans leur langue.

Obs. 52. — *I. E.* — Ecrivant rarement en russe, que j'ai désappris, il me semble, lorsque les circonstances m'obligent de rédiger une lettre dans cette langue, que je ne saurais trouver les termes nécessaires ; et, en effet, les premières lignes sont élaborées par un certain effort ; mais à mesure que j'avance, les difficultés s'aplanissent de plus en plus, et les expressions surgissent aisément.

Dans les milieux cosmopolites où l'on parle plusieurs idiomes à la fois, l'influence de la constellation verbale se manifeste par la confusion des langues. Après avoir conversé dans une certaine langue, le sujet continue, par mégarde, à la parler à un autre interlocuteur auquel il ne cause jamais dans cet idiome.

Obs. 53. — *I. E.* — Dans la pension de Mme R., on parle à table le français, le judéo-allemand, l'hébreu, le russe et le polonais. La maîtresse de la pension parle l'hébreu à ceux des clients qui comprennent cette langue. Quand elle parle successivement à ses divers hôtes, il lui arrive de s'adresser en hébreu à des individus qui n'en savent pas un mot et, emportée par la conversation, elle ne

s'aperçoit de son erreur qu'au bout de quelques secondes, lorsque son interlocuteur la regarde d'un air étonné, ou lui répond par un sourire. Mais quand elle rencontre ses clients séparément, elle ne se trompe jamais de langue.

On voit par cet exemple que l'action de la constellation verbale peut être plus forte que celle de l'association établie, chez les sujets, entre l'interlocuteur et sa langue.

L'observation suivante montre l'automatisme de l'influence de la constellation verbale.

Obs. 54. — *Dr D. Pasmanik.* — Ma femme affirme qu'à moitié endormi je continue à murmurer dans la langue dans laquelle la conversation a débuté.

6. Le calcul mental chez le polyglotte.

Les termes numériques, ainsi que les expressions usitées dans le calcul, incessamment répétés dès la plus tendre enfance dans les exercices scolaires et dans la vie quotidienne, sont mieux fixés dans la mémoire que les autres mots. L'aphasique sensoriel prononce les chiffres mieux que les lettres et les mots [1]; l'aphasique moteur fait bien, soit sur le papier, soit par cœur, toutes les opérations du calcul qui ne présentent aucune difficulté [2].

Or, de deux associations concurrentes **ab** et **ac**, l'une peut être si puissante ou courante que, dans aucun cas, l'autre ne sera reproduite la première; l'inducteur **a** évoquera **b** et ensuite **c**, et l'on aura **a b**

[1] Dr Mirallié, *De l'aphasie sensorielle*, p. 45.

[2] Dr Bernheim, *De l'aphasie motrice*, p. 41.

ou quelquefois **a b c**, mais jamais **a c** ou **a c b**. C'est pourquoi les expressions numériques de L^m peuvent exercer sur leurs concurrents de L^e une action inhibitrice qui empêche ces derniers d'être reproduits spontanément par les idées correspondantes. Aussi, la plupart des polyglottes ne calculent jamais mentalement en L^e, même au milieu d'une conversation faite dans cette langue.

Obs. 55. — *Prof. Spiro.* — Ayant quitté la Hollande à 17 ans, je ne parle depuis lors que le français, et quelquefois l'allemand. Néanmoins, je ne calcule, jusqu'à ce jour, à l'âge de 62 ans, qu'en hollandais ; c'est dans cet idiome que je fais la moindre addition ; quant à une multiplication, je ne saurais absolument pss la faire en français ; je ne saurais dire, par exemple 8×7 ou 9×8 qu'en hollandais.

Obs. 56. — *Dr A. Forel.* — Je calcule uniquement en français.

Rappelons que le savant, auteur de cette observation, compose ses ouvrages plutôt en allemand qu'en français.

Obs. 57. — *Dr Yofé.* — Quand il m'arrive de faire un calcul pendant que je parle en hébreu ou en arabe, je le fais en russe. En général, je calcule plutôt en russe, surtout quand je suis pressé.

L'école semble jouer, sous ce rapport, un rôle décisif.

Obs. 58. — *Mlle X., étudiante.* — Ayant appris l'arithmétique en allemand, je ne calcule jamais autrement que dans cette langue, même pendant que je converse dans un autre idiome

Les observations suivantes montrent que, lorsque le sujet ne s'est pas suffisamment attaché à un milieu déterminé, son calcul mental change de langue. Dans ce cas, le calcul peut subir la loi générale de la constellation verbale résultant d'un séjour à l'étranger.

Obs. 59. — *I. E.* — Dans mon enfance, je calculais en judéo-allemand, puis j'ai fait des études secondaires dans une école russe. En Palestine, j'ai enseigné le calcul en hébreu et, enfin, après un long séjour à Lausanne, je calcule mentalement en français. Je me surprends souvent à énoncer dans cette langue les nombres contenus dans une phrase allemande ou hébraïque. Quelquefois, cependant, une équation de la table de multiplication s'échappe en russe.

Obs. 60. — *Dr Pasmanik.* — En Suisse, je calcule en français ; en Autriche, en allemand ; en Russie, en russe.

* * *

Les observations sur le calcul mental montrent que, si l'une des associations concurrentes est, par suite de son extrême fréquence, très solide et toujours *jeune*, elle peut empêcher l'évocation spontanée et même la création ou formation de sa rivale. Ainsi l'auteur de l'observation 55 déclare : « Je ne saurais dire, par exemple, 8×7 ou 9×8 qu'en hollandais. » Ces observations nous offrent un exemple typique de la lutte incessante des langues qui, logées dans un même cerveau, se refoulent, se délogent et tendent même à interdire à l'intrus l'accès de leur domaine.

Résumé.

1. Sous l'influence de facteurs momentanément ou partiellement favorables à l'une quelconque des langues familières au polyglotte, celui-ci pense spontanément dans cet idiome.

2. Ces facteurs susceptibles de subexciter une langue sont.

a) L'association qui s'établit chez un sujet entre tout milieu et la langue qu'il y parle, et plus particulièrement entre tout individu et la langue dans laquelle celui-ci converse d'ordinaire avec le polyglotte.

b) La solidité des souvenirs verbaux se rapportant à un domaine spécial étudié dans une langue.

c) La tendance que possèdent les mots, comme toute autre représentation, immédiatement après leur reproduction, à se maintenir dans la conscience, ou la tendance persévératrice.

d) La constellation verbale ou la solidarité étroite de tous les éléments d'une langue, en vertu de laquelle une lecture et tout particulièrement un séjour dans le milieu naturel d'un idiome, subexcitent celui-ci, le rapprochant tout entier de la conscience.

3. C'est pourquoi le polyglotte parle intérieurement en L^e :

a) Lorsqu'il pense à un milieu où il parle cette langue, et surtout lorsqu'il s'imagine ou croit en

rêve avoir affaire à une personne avec laquelle il est habitué à causer dans cette langue (obs. 29-39).

b) Quand il pense aux choses apprises en L^e (obs. 40-45).

c) Quand il repense aux choses qu'il vient de lire en L^e (obs. 46-48), même lorsqu'il la parle rarement (obs. 46).

d) Quand, parlant couramment L^e, il pense à n'importe quoi immédiatement après avoir lu dans cette langue, ou pendant un séjour à l'étranger (obs. 49-54). Dans ce dernier cas, L^e peut s'emparer totalement de la pensée du sujet (obs. 50-51).

4. Dans le langage numérique, L^m, ou la langue qui lui a été substituée par l'école, devient si courante que le polyglotte ne calcule jamais mentalement en L^e, même dans des conditions favorables à cette dernière (obs. 55-58). Quand le sujet ne s'est pas suffisamment attaché à un milieu déterminé, son calcul mental varie de langue (obs. 59-60).

III

INFLUENCE NÉGATIVE DES FACTEURS MOMENTANÉMENT FAVORABLES A UNE LANGUE

1. Cas d'influence négative. — 2. Le polyglotte parle en L^b à une personne avec laquelle il converse d'habitude en L^a. — 3. Brusque passage d'une langue à une autre. — Résumé.

1. Cas d'influence négative.

L'étude du langage intérieur chez le polyglotte a révélé l'existence de facteurs momentanément favorables à une langue, L^a, par exemple, sous l'influence desquels celle-ci est spontanément préférée à toutes ses rivales. C'est là une action positive. Mais lorsque ces facteurs sont contrariés, c'est-à-dire quand le sujet se met à parler une langue L^b, autre que la privilégiée du moment, leur influence devient négative. Dans ce cas, L^a, subexcitée et rapprochée du seuil de la reproduction, exerce sur L^b une action inhibitrice considérablement augmentée. Latente dans des conditions ordinaires, cette influence interférente atteint maintenant une intensité qui, le plus souvent, la rend apparente et consciente.

2. Le polyglotte parle en L^b à une personne avec laquelle il converse d'habitude en L^a.

Si le seul souvenir d'un individu suffit pour subexciter la langue L^a dans laquelle on lui parle d'habitude, combien plus cet idiome est-il ranimé par la présence d'un interlocuteur, en chair et en os, dont la vue, les gestes, la voix, tout l'être, tendent à en évoquer, entre autres, le langage, cette partie intime de l'individualité. C'est pourquoi, lorsqu'un sujet parle en L^b à une personne avec laquelle il converse d'habitude en L^a, il éprouve sous l'influence inhibitrice de cette dernière, un certain embarras, une sorte de gêne ; quelquefois il voudrait revenir ou il revient à la langue délaissée ; l'interférence peut se manifester encore par des fautes de style soufflées par L^a, et plus nombreuses qu'à l'ordinaire.

Obs. 61. — *M. le prof. Guex.* — Je crois éprouver une certaine difficulté à parler allemand avec un Français. Ce cas s'étant présenté récemment, je sentis que cela n'allait pas, le français s'interposant.

Obs. 62. *M. K. R.. étudiant.* — Quand je parle à un compatriote en langue étrangère, j'ai le sentiment de violer celle-ci et j'éprouve le désir de recommencer en russe.

Obs. 63. — *Mlle P., étudiante.* — Parlant quelquefois en français avec mes compatriotes, il me semble que je fais alors plus de fautes que d'habitude, en mêlant à mes expressions un grand nombre de polonismes.

On inclinerait à croire que c'est le sentiment national qui s'oppose à l'usage d'une langue étrangère

parmi des compatriotes, mais les observations suivantes montrent que l'embarras en question existe même dans le cas où la langue nationale joue le rôle de l'intrus.

Obs. 64. — *I. E.* — J'ai fait la connaissance de Mlle B., étudiante, à l'époque où elle ne savait pas un mot d'hébreu. Ayant appris depuis, cette langue, la jeune fille comprend une conversation hébraïque. Malgré cela, je continue à lui parler en russe. Je reconnais qu'en principe je devrais lui causer en hébreu, mais en essayant de le faire j'éprouve nettement un certain malaise, comme s'il se dégageait de mon interlocutrice quelque chose qui s'opposât aux sons sémitiques, et cela même lorsque nous nous trouvons dans un milieu hébraïque. J'assiste en spectateur à la manœuvre de mon appareil psycho-phonique qui, à la vue d'une personne donnée, déclanche le traditionnelle « Zdravsbwouïté ! » (salut) au lieu de « Chalom, gewirti », ou « Bonjour, Mademoiselle », distribués à l'entour.

Obs. 65. — *I. E.* — Je cause d'habitude en judéo-allemand avec Mme R., qui parle couramment l'hébreu. C'est dans ce dernier que nous conversons, elle et moi, avec les enfants de cette dame. Souvent, dans les réunions de famille, on parle exclusivement en hébreu; mais aussitôt que je dois adresser la parole à la mère, une force mystérieuse amène les termes judéo-allemands sur ma langue, ce qui ne m'empêche pas d'être contrarié par le brusque passage d'une langue à l'autre.

Lorsque exceptionnellement, en présence des étrangers, je lui parle en hébreu, j'éprouve une gêne et le fait du changement de langue reste présent devant ma conscience pendant toute la durée de l'élocution.

Mme R. paraît également gênée quand elle me répond en

hébreu, car après quelques phrases elle revient toujours au judéo-allemand.

Parfois L^a parvient à s'infiltrer dans les rangs de sa concurrente, ainsi que le montre l'observation suivante :

Obs. 66. — *Mlle F., étudiante.* — Quand je raconte à quelqu'un, en russe, des choses se rapportant à des personnes avec lesquelles je parle exclusivement en judéo-allemand, je me surprends à prononcer des mots de ce dernier idiome qui pénètrent dans les phrases russes.

Les jeunes enfants semblent associer encore plus intimement la langue à l'individu qui la parle. C'est grâce à cette association qu'ils peuvent apprendre à la fois deux ou trois langues sans les mélanger apparemment, à la condition qu'elles soient parlées par des individus différents. Il paraît que les enfants de trois à quatre ans, habitués à parler avec une personne dans une certaine langue, ne peuvent aucunement répondre au sujet dans un autre idiome, bien que celui-ci leur soit aussi familier que la première.

Obs. 67. — *I. E.* — La petite B., avec laquelle je converse exclusivement en hébreu refuse de me répondre en français, même quand il s'agit de choses dont l'enfant, âgée de 40 mois, parle fréquemment et couramment avec ses camarades suisses.

Obs. 68. — *I. E.* — La petite K., fille d'un médecin de Beyrouth, âgée de 3 $^1/_2$ ans, parle hébreu avec ses parents et arabe avec les domestiques. C'est une enfant très intelligente et extrêmement loquace. Ayant fait sa connaissance à Lausanne, je cause avec elle depuis dix jours uniquement en hébreu.

Quand nous l'invitons, sa mère et moi, à dire en arabe quelques petites phrases que nous répétons deux, trois fois, elle garde le silence. On promet alors de lui donner, si elle traduit, des bonbons, du chocolat; elle prononce un mot arabe et s'arrête. Pour lui faciliter la tâche, sa mère lui dit : Comment est-ce que tu dirais à Fatma (nom de la domestique) : Donne-moi du sucre ? — Silence. — La mère lui dit alors le premier mot de la phrase arabe ; même obstination.

Nous avons répété cette expérience à plusieurs reprises, et toujours avec le même insuccès. J'ai essayé également de lui parler directement en arabe, pas de réponse.

On dirait que les souvenirs arabes de cette enfant, bien facilement reproductibles quand ils sont acheminés vers Fatma, sont complètement paralysés en face d'individus qui ne lui parlent jamais l'arabe.

3. Brusque passage d'une langue à une autre.

Quand, au milieu d'une conversation faite en L^a, le polyglotte est obligé, par suite du changement d'interlocuteur, de passer brusquement à L^b, il éprouve, au premier moment, une certaine gêne ou des difficultés à trouver des expressions; parfois des termes de la première de ces langues sont mêlés dans les phrases de la seconde, ou bien le sujet continue insconsciemment à parler, pendant quelques instants, en L^a, même à un interlocuteur qui ignore complètement cette langue.

Les deux associations concurrentes PL^a et PL^b se trouvent, dans ce cas, momentanément favorisées ; l'une par la constellation verbale et la tendance per-

sévérante de L^a à laquelle quelquefois le sujet ne peut se soustraire; l'autre, par l'attention du sujet s'adaptant aux circonstances et par la présence de l'interlocuteur qui parle L^b. L'action inhibitrice de PL^a retentira d'autant plus sur PL^b que L^b est moins familière au sujet; celui-ci ne s'apercevra pas de l'interférence lorsque cette langue est bien courante chez lui, comme L^m par exemple. Mais consciente ou non, cette influence inhibitrice s'exerce toujours, et comme l'ont établi Müller et Pilzecker, pourrait être révélée par un ralentissement de la reproduction de l'association concurrente.

Obs. 69. — *Mlle P., étudiante.* — Quand il m'arrive de passer, dans la conversation, brusquement du français au russe ou à l'allemand, j'y mêle des mots français. Je connais ces deux langues bien moins que le français.

Obs. 70. — *M. H. étudiant.* — Il m'arrive très souvent de passer, dans la conversation, d'une langue à l'autre Quand c'est du français au hollandais ou inversement que je passe, le changement se fait aisément; pour les autres langues, ce passage se fait avec difficulté et j'ai de la peine à trouver mes expressions.

L'observation suivante montre que, comme il fallait s'y attendre, plus L^a est courante au moment donné, plus se fera sentir son action interférente sur L^b.

Obs. 71. — *M. B. R., étudiant.* — Quand je séjourne en Allemagne et que toute mon énergie intellectuelle est concentrée sur la langue du pays, j'ai beaucoup de peine à passer brusquement de l'allemand au français; il en est de même du passage inverse, quand j'habite dequis un certain temps dans un pays de langue française. C'est

toujours le cas pour l'anglais et l'hébreu, que je parle rarement.

Il arrive au polyglotte, au moment de passer de L^a à L^b, de débuter par quelques mots ou par une phrase entière d'une troisième langue L^c plus rapprochée, en ce moment, pour une cause quelconque, que L^b du seuil de la reproduction.

Obs. 72. — *Dr Yoffé.* — Quand je passe brusquement d'une langue à l'autre, j'éprouve un peu de gêne. Souvent, au moment de changer de langue, je me trompe de boîte et je me mets à parler, au début, dans une troisième langue. Ainsi, il m'arrive, dans ces cas, de parler arabe même en Suisse.

Obs. 73. — *I. E.* — Le jeune R. parle couramment les langues utilisées dans la pension de Mme R. : l'hébreu, le français, le russe, le polonais et l'allemand. Un soir, voulant adresser, au milieu d'une conversation hébraïque, la parole à un pensionnaire alsacien, R. murmure quelques mots en hébreu, s'interrompt, prononce quelques mots en russe, s'interrompt de nouveau et, cette fois, reste court durant quelques secondes, après quoi il commence enfin sa phrase en allemand.

Lorsque le polyglotte reconnaît, dans ce cas, son erreur, il ne peut s'arrêter brusquement et est obligé, par suite de l'intensité des tendances persévératrices, de proférer encore quelques mots, malgré lui, dans la langue incompatible avec les circonstances du moment. En général, quand quelques mots sont prêts à échapper, ils partent souvent malgré nous (voir obs. 27). Nous avons beau vouloir nous débarrasser d'eux, ils persévèrent à occuper l'appareil verbo-phonique

qui, innervé pour une expression, ne peut qu'achever le mouvement commencé.

Obs. 74. — *I. E.* — Causant en hébreu avec une personne près de la chambre d'une étudiante russe, je vis apparaître à la porte d'une autre chambre une demoiselle égyptienne avec laquelle je parlais toujours en français. Etait-ce la proximité de la pièce occupée par l'étudiante russe, ou bien la robe blanche de l'Egyptienne ressemblant à celle de la voisine, le fait est qu'ayant eu à dire quelque chose à la jeune fille du Caire, je m'approche d'elle et commence une phrase en russe. Aux premiers mots, j'ai conscience de ma bévue, mais les termes slaves partent quand même, et ce n'est qu'au milieu de la phrase que, confus, je parviens à m'arrêter pour répéter celle-ci en français.

Après un long séjour à l'étranger, le polyglotte a conscience de l'influence inhibitrice exercée par **L**^{e} sur **L**^{m}.

Obs. 75. — *D*r *A. Forel.* — Dans ma jeunesse, quand je revenais de l'Allemagne, je constatais des incorrections dans mon français, qui se trouvait gâté par l'allemand. De même, en revenant de la Suisse allemande, je remarque que mon style est quelque peu gâté.

Obs. 76. — *M. K. R., étudiant.* — Ayant quitté la Russie depuis quelques années, je constate que mon russe est souvent mêlé de germanismes et de gallicismes. J'ai perdu également la certitude de certaines expressions de ma langue maternelle.

Obs. 77. — *M. H., étudiant.* — J'ai constaté que depuis que je suis à l'étranger, je parle ma langue maternelle moins bien. En parlant, je fais usage de gallicismes et de germanismes; en écrivant, me donnant plus de

peine pour être correct, je ne fais pas de fautes de style.

Toutes les observations précédentes se rapportent au cas où le sujet passe d'une langue à l'autre en parlant ; mais l'exemple suivant prouve que ce passage produit une influence inhibitrice même dans la lecture.

Obs. 78. — *M*[lle] *de F.* — Il m'arrive constamment, dans une compagnie cosmopolite, de passer, entre trois ou quatre langues, de l'une à l'autre; mais je n'ai jamais constaté la moindre différence ou variation dans ma façon de penser.

Cependant je remarque toujours que lorsque ce brusque passage se fait en lecture, je ressens pendant quelques minutes — le temps de lire une demi-page environ — une impression de quelque chose de non harmonieux, d'étranger. Mais au bout de cette durée, je rentre dans l'esprit de la langue.

Cette observation offre un exemple typique d'un sujet conscient, ne fût-ce que vaguement, de l'antagonisme de deux langues, quand l'une d'elles est fortement subexcitée.

* * *

Lorsque deux ou plusieurs associations concurrentes **ab**, **ac**, **ad**,... sont de force égale, il faut supposer que **a**, également sollicité dans des voies différentes, ne saurait reproduire aucun de ses associés. La reproduction n'aurait lieu, dans ce cas, que lorsque l'une de ces associations est renforcée par un facteur favorable occasionnel. Cette supposition est confirmée par l'observation suivante.

Obs. 79. — *Dr Pasmanik.* — En Suisse, je calcule en français; en Autriche, en allemand; en Russie. en russe. Ayant passé deux semaines en Hollande, j'y éprouvais des difficultés dans le calcul, car je passais d'une langue à l'autre sans m'arrêter sur aucune.

Le Dr P., originaire de Russie, a fait de fortes études supérieures en allemand et a passé plusieurs années à Genève, où il faisait quotidiennement usage des trois langues. Il s'agit donc, dans ce cas, de trois associations concurrentes de force à peu près égale. D'ordinaire, la constellation verbale formée chez le sujet par le séjour dans un des trois pays, procure à l'une des concurrentes une situation privilégiée; mais lorsque, comme dans le cas où le sujet se trouve en Hollande, le facteur de la constellation fait défaut, les trois associations également courantes s'inhibent réciproquement, et leur reproduction est troublée.

Résumé.

1. Lorsque le polyglotte parle en $\mathbf{L}^b$ à une personne avec laquelle il converse d'habitude en $\mathbf{L}^a$, ou lorsqu'il passe, dans la conversation, brusquement de $\mathbf{L}^a$ à $\mathbf{L}^b$, lorsque d'une façon générale, contrariant le facteur occasionnel momentanément favorable à L^a, le sujet parle en $\mathbf{L}^b$, — la langue délaissée exerce sur sa rivale une influence négative ou inhibitrice, le plus souvent suffisamment intense pour être apparente et consciente (obs. 61-78).

2. Cette action interférente, qui est d'autant plus

forte que L^a est plus courante et L^b moins familière (obs. 69, 70 et 71), se manifeste chez diverses personnes de manières bien différentes : *a*) par un sentiment de gêne, de peine, de difficulté (obs. 61, 64, 65, 71, 72); *b*) par le désir de revenir à L^a (obs. 62); *c*) par le retour à L^a (obs. 65); *d*) par des fautes de style occasionnées par L^a (obs. 63, 75. 76, 77); *e*) par l'intercalation de mots de L^a (obs. 66, 69); *f*) par quelques mots ou par uue phrase prononcés, au début, en L^a, par oubli (obs. 48, 53, 74); *g*) chez des enfants de 3-4 ans, par l'impossibilité de parler en L^b (obs. 67, 68).

3. Lorsqu'après un séjour prolongé à l'étranger, le sujet passe à L^m, il constate que celle-ci est quelque peu corrompue (obs. 75, 76, 77).

IV

INTERFÉRENCE AUDITIVO-PHONIQUE CHEZ LE POLYGLOTTE

1. Méconnaissance de l'antagonisme des langues. — 2. Multiples facteurs de concurrence dans la polyglossie. — 3. Les difficultés de la prononciation en **L**ᵉ sont dues principalement à l'influence inhibitrice de **L**ᵐ. — 4. Interférence verbo-auditive. — 5. Interférence verbo-phonique : *A*, générative ; *B*, effectuelle. — 6. Facteurs occasionnels d'interférence verbo-phonique. — 7. Identité des caractères alphabétiques comme facteur d'interférence auditivo-phonique. — 8. Prononciation pure dans des cas hypnotiques. — Résumé.

1. Méconnaissance de l'antagonisme des langues.

Il a été établi expérimentalement (Müller et Pilzecker) que lorsque l'une de deux ou plusieurs associations concurrentes est seule reproduite, elle subit encore l'influence inhibitrice de celles-ci, qui se manifeste par le ralentissement de l'évocation. Si **a** n'est associé qu'à **b** exclusivement, ce dernier est plus rapidement reproduit par le premier que dans le cas où il existe encore l'association $\overset{\frown}{\mathbf{a\,c}}$.

Il s'ensuit que *la pensée verbale ou la parole subit,*

chez le polyglotte, quelle que soit la langue qu'il emploie à un moment donné, l'action interférente de tous les autres idiomes qui lui sont familiers; et que, dans le meilleur cas, cette action ralentit le débit de l'expression. Certes, chez le polyglotte, les associations concurrentes sont infiniment plus solides que les séries de syllabes mémorisées, dans les expériences de laboratoire, par un certain nombre de répétitions; mais il ne faut pas oublier que la solidité des associations, tout en facilitant la reproduction, augmente l'action inhibitrice réciproque; et que, d'autre part, dans la polyglossie, les facteurs de concurrence simultanée sont aussi nombreux que complexes.

Sous sa forme latente, l'action inhibitrice des langues est inconsciente. Le ralentissement de la reproduction révélé par les appareils psycho-métriques, passe inaperçu pour le polyglotte; même lorsqu'une expression ou un terme échappe au sujet, il attribue cet oubli à la faiblesse de la mémoire, mais n'y soupçonne nullement l'action d'une expression concurrente.

L'antagonisme des langues est méconnu même des psychologues. Qui oserait affirmer qu'en apprenant une nouvelle langue, nous affaiblissons celles que nous savons déjà, et, en général, que la polyglossie, entravant la pensée et la parole, amoindrit la faculté expressive du sujet? Cependant, ce sont là les conséquences inévitables du fait indéniable que les langues tendent, chez le polyglotte, à s'inhiber réciproquement. Ces conséquences, importantes pour le psycho-

logue et même pour le sociologue, s'imposent tout spécialement à l'attention de l'éducateur.

En analysant séparément chacun des facteurs de concurrence dans la polyglossie, nous verrons que, même sous sa forme latente, l'influence inhibitrice peut être souvent découverte et que ses effets sont aussi variés qu'inéluctables. Chercher les diverses formes de cette interférence, c'est chercher et quelquefois trouver les conditions dans lesquelles on pourrait la réduire au minimum.

2. Multiples facteurs de concurrence dans la polyglossie.

Les principales différences des langues, qui donnent lieu à l'établissement d'associations concurrentes, peuvent être divisées en deux catégories : 1°, verbo-symboliques ou celles qui proviennent de la diversité des signes verbaux proprement dits, et, 2°, idiomatiques, celles qui sont dues à la modification des idées et à la diversité de la marche de la pensée.

La première catégorie comprend :

a) Les différences auditivo-phoniques des éléments d'articulation ou différences des sons analogues, au double point de vue acoustique et phonique. Tout idiome étant le produit d'un milieu géographique, ethnique et historique déterminé qui modifie, entre autres, les organes respiratoires et phonateurs, il s'ensuit que les sons articulés communs à tous les hommes présentent, dans les diverses langues, de notables différenciations. Deux langues diffèrent, sous

ce rapport, l'une de l'autre d'autant plus que les milieux qui les ont produites sont, dans l'espace et dans le temps, plus distants l'un de l'autre. Même les peuples voisins modifient sensiblement les noms propres et prononcent différemment les termes communs à leurs langues.

b) *Différence des termes.* Une même idée est désignée, dans les diverses langues, par des mots tout à fait différents. C'est cette différence la plus saillante qui frappe l'esprit le plus vulgaire.

La deuxième catégorie comprend les subdivisions suivantes :

a) Modification des idées.

Les termes correspondants de deux langues diffèrent souvent, non seulement par leurs éléments auditivo-phoniques, mais aussi par certaines nuances ou modifications des idées mêmes. Ainsi, par exemple, *herauskommen* — *sortir*, *hereinbrechen* — *arriver subitement*, *Fliegenschrank* — *garde-manger*, *lieblich* — *agréable*, *überdrüssig* — *dégoûté*, présentent une même idée sous des aspects bien différents.

De même, les langues modifient diversement les idées morphologiques ou grammaticales relatives aux genres, aux modes, aux temps, à l'accord.

b) Enchaînement des idées.

En se groupant pour former des pensées, les idées se rangent, dans chaque langue, suivant un ordre caractéristique pour celle-ci et variant par conséquent d'un idiome à l'autre, comme dans les exemples suivants :

Ihr habt ihm mit der Axt den Kopf zerbrochen.	*Vous lui avez fendu la tête avec la hache.*
Historiam Penelopae discipulis attentis magistri saepe narraverunt.	*Les maîtres racontèrent souvent l'histoire de Pénélope aux élèves attentifs.*

Nous allons examiner séparément les concurrences qui résultent de chacune de ces catégories de différences.

3. Les difficultés de la prononciation de L^e sont dues principalement à l'influence inhibitrice de L^m.

On sait qu'à partir d'un certain âge, on parvient très rarement à acquérir une prononciation pure en L^e. Des individus vivant depuis de longues années à l'étranger continuent le plus souvent à prononcer la langue du pays à leur manière. Quelle est la cause de ces difficultés ?

On pourrait supposer qu'il s'agit ici d'une inaptitude innée qui provient d'une certaine conformation héréditaire de l'appareil phonateur, inapte à produire des sons articulés autres que ceux de la langue ancestrale. Mais cette supposition est démentie par le fait que la langue maternelle d'un individu n'est pas nécessairement celle de ses ancêtres, ni même celle de ses parents, mais celle de sa première enfance. Ainsi, des enfants nègres élevés par des Anglais ou des Français prononcent la langue de leur milieu avec une pureté qui ne laisse rien à désirer. Bien plus, les enfants qui, à l'âge de quatre à cinq ans, apprennent

Le d'une personne de cette langue, acquièrent dans celle-ci une prononciation tout à fait correcte.

Généralement, on attribue cette inaptitude à la consistance musculaire des organes phonateurs qui, à partir d'un certain âge, deviendraient trop rigides pour se prêter aux mouvements exigés par la production des sons de Le. « Une prononciation pure, dit le Dr Breymann, professeur à l'Université de Munich[1] ne peut être acquise que pendant la jeunesse ; laisse-t-on passer inutilement les années de l'enfance ou de l'adolescence, les mieux appropriées à cet effet, aucun art, aucune méthode, si excellente fût-elle, aucun maître expérimenté, ne savent plus rattraper ce qui a été omis. Car autant les organes phonateurs de l'homme sont souples et flexibles dans les premières années de la vie, autant ils sont, à cette époque, aptes à imiter facilement et en jouant, les plus fines nuances sonores; autant ils deviennent raides et inflexibles à l'âge quelque peu avancé, autant ils deviennent alors maladroits à produire des sons et des combinaisons de sons nouveaux et inaccoutumés pour eux. D'après l'expérience que j'ai acquise jusqu'à ce jour, je dois signaler la vingtième année comme la limite. »

Mais certains faits prouvent que, si la raideur des muscles joue un rôle dans l'inaptitude en question, elle n'en est ni la seule, ni la principale cause. En effet, si c'était le cas, tous les étrangers à une langue devraient éprouver les mêmes difficultés pour tous

1 Ueber Lautpsychologie und deren Bedeutung für den Unterricht. Munich et Leipzig, 1884, pp. 8-9.

les sons spécifiques de celle-ci. Or, on sait combien L^e est prononcée différemment par des individus de langues différentes, à tel point qu'on distingue en français, par exemple, l'accent anglais, l'accent allemand, l'accent italien, etc., c'est-à-dire que le sujet modifie différemment les sons particuliers à L^e, suivant la langue qu'il parle. Les incorrections qu'un individu commet dans la prononciation de L^e portent donc l'empreinte caractéristique de L^m. Ainsi l'italien et le judéo-allemand ne possèdent pas le son *u*; cependant les individus de la première de ces langues le prononcent souvent en français comme *ou*, ceux de la deuxième comme *i*. Ces derniers prononcent, par exemple, *tier*, les premiers *touer* pour *tuer*, bien que l'équivalent italien de ce terme ne présente aucune analogie phonétique avec celui-ci.

D'autre part, souvent le sujet prononce mal un son, non parce qu'il ne peut communiquer à ses organes phonateurs les mouvements nécessaires, mais parce qu'il ne sait pas en quoi ceux-ci consistent; ne les ayant jamais vus, il ne sait comment s'y prendre; mais lorsque, par les procédés phonétiques, on les lui montre, il réussit à prononcer correctement le son difficile. Mais, dans ce cas, on doit encore se demander pourquoi l'enfant arrive tout seul à faire prendre à ses organes l'attitude convenable là où l'adulte ne peut se passer de procédés artificiels.

4. Interférence verbo-auditive.

La bonne prononciation ne dépend pas uniquement du pouvoir imitatif des organes phonateurs, mais aussi et avant tout de la clarté des représentations verbo-auditives que la parole s'efforce d'imiter. Certes, dans plusieurs cas, le sujet a conscience de son incapacité verbo-phonique ; il sent en parlant qu'il produit des sons inexacts, différents de ceux qu'il voudrait imiter, mais ses organes ne lui obéissent point. Maspéro, le célèbre égyptologue, affirme[1] qu'il prononce intérieurement, sans pouvoir les émettre au dehors, certains sons appartenant à des langues très éloignées de la nôtre.

Mais le plus souvent, surtout au début de l'étude de **L**^{e}, le sujet prononce mal certains sons, non parce que les organes phonateurs sont rebelles, mais parce que les modèles, les images auditives, sont faux. Le centre verbo-phonique ne produit que ce que le centre verbo-auditif lui fournit. Il suffit, quelquefois, d'attirer l'attention du sujet sur les particularités du son, de les lui faire percevoir, pour qu'elles soient imitées exactement.

Obs. 80. — *I. E.* — J'ai commencé à étudier le français à l'âge de 23 ans, en Palestine. Mais ce n'est qu'au bout de quelques années que je suis parvenu à prononcer correctement les sons **eu** et **u**. Or, j'ai l'ouïe très fine, ce qui m'a permis de bien prononcer les sons gutturaux en arabe. Cependant je prononçais pendant longtemps **u** et **eu** comme **i** et **é** parce que je les percevais sous cette forme.

[1] Egger, La Parole intérieure, p. 74.

Obs. 81. — *I. E.* — Le jeune M., âgé de 13 ans, qui étudie l'hébreu depuis plusieurs années, y confond les sons **a** et **h**. Tout récemment, j'ai attiré son attention sur le dernier que j'ai prononcé devant lui bien distinctement à plusieurs reprises, et il est parvenu depuis à articuler ce son assez correctement.

Mais qu'est-ce qui empêche de percevoir nettement les sons de L^e? Un autre fait peut nous conduire à l'explication demandée. A conditions égales, l'adulte comprend la parole étrangère plus difficilement que l'enfant; l'âge affaiblit non seulement l'aptitude à bien prononcer L^e, mais aussi celle à comprendre cette dernière à l'audition. D'où vient l'influence de l'âge sur cette aptitude? Personne n'osera affirmer qu'à l'âge de 6-7 ans l'organe de l'ouïe est plus sensible qu'à 20-25 ans.

L'inaptitude résulte ici, non pas de l'insensibilité de l'appareil auditif, mais de l'action inhibitrice exercée par les sons de L^m sur leurs concurrents analogues de L^e. Prenons deux syllabes **nè** et **neu,** par exemple. Chacune d'elles peut se décomposer en un certain nombre d'éléments acoustiques dont quelques-uns sont respectivement identiques dans les deux syllabes, à côté d'autres différents. En représentant ces éléments par des lettres, nous aurons deux équations :

$$\text{nè} = \text{a} + \text{b} + c + d$$
$$\text{neu} = \text{a} + \text{b} + g + h + k\,;$$

Or, quand un individu, dont la langue ne possède pas le son **eu** perçoit la syllabe **neu**, il croit entendre **nè**. Les termes communs aux deux séries font que le

sujet identifie faussement la syllabe perçue avec celle qui lui est très familière et, pendant un certain temps, ne soupçonne même pas l'existence en L^e du son en question. La première série acoustique est si bien fixée chez le sujet qu'elle parvient à empêcher la série concurrente de se former.

En général, comme l'a montré Münsterberg[1], la subexcitation de l'une de deux séries analogues et concurrentes fausse la perception de l'autre. Ainsi, un sujet a lu *Tunnel* au lieu de *Tumult*, écrit sur une carte présentée pendant 2 ″, quand on lui criait *Eisenbahn* ; *Frucht* au lieu de *Furcht*, lorsqu'on lui criait *Obst*. Le mot *Eisenbahn* ayant subexcité la série *Tunnel*, celle-ci, devenue instantanément plus rapide, a inbihé sa concurrente.

De même, la haine nous empêche de voir les qualités de notre adversaire, au lieu que la sympathie et l'amour nous cachent les défauts de nos amis. Sous l'influence de la peur, qui fausse nos perceptions, les choses inoffensives nous effrayent. La peur a de grands yeux, dit un proverbe russe ; des yeux faux, dirait la psychologie. Sous l'influence de L^m, nous avons des oreilles fausses.

Les sons faussement perçus sont retenus sous leur forme illusoire, et lorsqu'ils se présentent de nouveau le sujet les identifie difficilement avec les images correspondantes, dont ils diffèrent sensiblement ; il les reconnait péniblement, ne les saisit pas bien. D'autre part, les images de perceptions verbo-auditives faussées sont renforcées par des répétitions

[1] Cité par Claparède, L'Association des idées, p. 164.

incessantes chez le sujet qui, en lisant et en conversant, prononce les sons étrangers comme *il les entend, lui.*

C'est pourquoi le sujet comprend mieux L^e^ quand elle est parlée par un compatriote que lorsqu'il a affaire à un individu de cette langue ; car, dans le premier cas, les sons entendus coïncident avec les images correspondantes ; de même que nous comprenons mieux, dans notre langue, la parole d'un compatriote que celle d'un étranger.

Obs. 82. *Dr A. Forel.* — Je comprends mieux l'anglais, quand il est parlé par des Allemands ou des Français que lorsqu'il est parlé par des Anglais.

Obs. 83. — *Dr Yoffé.* — Je comprends mieux l'anglais quand il est parlé par un Russe que par un Anglais.

Il va de soi que lorsqu'un sujet a appris L^e^ dans de bonnes conditions, il la comprend mieux quand elle est parlée par des individus de cette langue ; mais même alors, il lui est plus facile de converser dans cet idiome avec ses compatriotes qu'avec d'autres, étrangers à ce dernier. En effet, plus une perception diffère de l'image correspondante, moins facilement elle est reconnue.

Obs. 84. — *Mlle P., étudiante.* — C'est lorsque le français est parlé par des individus de cette langue que je le comprends le mieux, car ce sont des françaises qui me l'ont appris; je le comprends encore bien lorsqu'il est parlé par des Polonais; moins bien, quand je l'entend de Russes, et encore moins dans la bouche d'Allemands.

Obs. 85. — *M. B. R., étudiant.* — Je comprends mieux

le français quand il est parlé par un Français que par un Russe, et par celui-ci que par un Anglais ou un Italien.

En résumé, à partir d'un certain âge, nous devenons plus ou moins sourds pour les sons spécifiques de L^e, et c'est cette surdité qui cause, dans une large mesure, notre mutité pour les mêmes sons. L'interférence, acoustique par son origine, se manifeste doublement : auditivement et phoniquement, et chacune des deux faces retentit sur l'autre ; on prononce mal parce qu'on a mal entendu, et l'on continue à mal entendre parce qu'on prononce mal.

L'action inhibitrice croissant avec la solidité de l'association concurrente, l'interférence verbo-auditive augmente à mesure que L^m devient plus solide, c'est-à-dire avec l'âge du sujet. L'enfant acquiert la modalité auditive de L^e plus facilement que l'adulte, parce que les séries auditives de L^m sont chez lui moins bien fixées que chez le dernier.

5. Interférence verbo-phonique :

A, GÉNÉRATIVE, ET B, EFFECTUELLE.

Cependant souvent un sujet ne parvient pas à prononcer correctement en L^e, même les sons qu'il distingue avec une netteté parfaite à l'audition. Cette impuissance résulte également de l'action inhibitrice exercée par les séries verbo-phoniques de L^m sur leurs concurrentes de L^e. L'individu ne peut adapter aux mouvements phoniques nouveaux les organes phonateurs qui, depuis des années, exécutent des mouvements semblables mais distincts.

Prenons, par exemple, la syllabe **neu** que les Italiens prononcent **nè**, **nef** pour **neuf**. Les deux syllabes sont produites par deux séries de mouvements phoniques élémentaires, les uns respectivement identiques, les autres différents.

$$\mathbf{nè} = \mathbf{x} + \mathbf{y} + \mathbf{z} + \mathbf{t}$$
$$\mathbf{neu} = \mathbf{x} + \mathbf{y} + \mathbf{v} + \mathbf{p} + \mathbf{q}$$

Dans le cas d'un Italien apprenant le français, il s'agit ici de deux associations concurrentes, puisque le groupe $\mathbf{x} + \mathbf{y}$ associé jusqu'ici à $\mathbf{z} + \mathbf{t}$, va former une association nouvelle avec $\mathbf{v} + \mathbf{p} + \mathbf{q}$. Si le sujet a 20 ans, nous avons là un cas typique de l'interférence d'associations concurrentes : la série **nè** solidement établie par 18 années de répétitions incessantes, acquiert une force associative telle qu'elle arrête la formation de la série concurrente **neu**. C'est là l'inhibition générative ou de formation s'opposant à la création d'une concurrence. Lorsque $\mathbf{x} + \mathbf{y}$ sont reproduits, ils déclenchent inévitablement $\mathbf{z} + \mathbf{t}$ qui coupent la voie à $\mathbf{v} + \mathbf{p} + \mathbf{q}$.

Le mécanisme nerveux présidant au jeu des muscles phonateurs serait encore à cet âge, quant à son état physiologique, suffisamment souple pour se prêter aux mouvements que nécessite l'émission du son **neu** ; mais il est trop façonné par la série concurrente **nè**, il a trop souvent parcouru la voie $\mathbf{x} + \mathbf{y} + \mathbf{z} + \mathbf{t}$ pour pouvoir dévier, au milieu de la course, vers $\mathbf{v} + \mathbf{p} + \mathbf{q}$.

Même lorsque le sujet parvient à prononcer correctement les sons caractéristiques de **L**[e], l'interférence

verbo-phonique continue à s'exercer sous une forme latente, et la bonne prononciation nécessite un certain effort de l'attention. Abandonnés à eux-mêmes, les organes phonateurs tendent toujours à retourner à leurs anciennes voies. C'est là l'inhibition effectuelle s'opposant à la reproduction d'une association concurrente déjà établie.

Obs. 86. — *I. E.* — Ayant appris l'hébreu en Russie, je n'avais pas la moindre notion des sons gutturaux caractérisant les langues sémitiques. Après un long séjour en Palestine, je prononce passablement ces sons, à la condition d'y faire attention.

Obs. 87. — *I. E.* — Mme W. prononce passablement le français quand elle s'observe, autrement sa prononciation devient très défectueuse, les **u** et les **eu** se transforment en **i** et **é**.

L'auteur précité (voir page 73) qui paraît confondre la raideur musculaire avec l'influence interférente d'une souplesse concurrente, arrive lui-même à notre conclusion. « Pour plusieurs, dit le Dr Breymann, la dix-septième ou la dix-huitième année est déjà une époque très tardive pour l'acquisition d'une prononciation pure. Je peux me référer à cet effet à quelques anciens étudiants. Le dialecte local était si fortement établi chez eux que les plus zélés exercices que je leur ai fait faire durant plusieurs mois, dans le séminaire préparatoire, ont pu amener à peine quelques améliorations dans leur prononciation française ou anglaise une fois corrompue.

6. Facteurs occasionnels d'interférence verbo-phonique.

L'interférence verbo-phonique n'étant qu'une des multiples manifestations de la tendance générale des langues à s'inhiber mutuellement, on peut prévoir que les facteurs occasionnels qui renforcent celle-ci (voir chap. III) accroissent également celle-là, la rendant apparente et consciente. Les incorrections de la prononciation deviendraient donc plus nombreuses et plus grossières quand on parle en L^b à un individu avec lequel on converse d'ordinaire en L^a, ou quand on passe brusquement d'une langue à l'autre. Un long séjour à l'étranger retentirait même sur la prononciation de L^m. Les faits suivants confirment cette inférence.

Obs. 88. — *Dr Chapira.* — J'ai pour le russe deux accents : l'un juif, l'autre russe ou, mieux, plus russe. En société de Russes, ma prononciation devient pure, mais lorsque je me trouve dans un milieu juif, mon premier accent apparaît. Il en est de même quand je suis fatigué ou nerveux.

Cette observation est d'autant plus intéressante que dans les milieux intellectuels juifs de Russie on parle exclusivement le russe, et que malgré cela la prononciation se ressent de l'origine judéo-allemande des interlocuteurs. Nous y voyons également que lorsque l'attention est relâchée, les centres verbo-phoniques tendent à revenir à leurs anciennes voies ou habitudes.

Le Dr Birbaum affirme[1] que les individus séjournant depuis de longues années à l'étranger finissent par avoir dans leur langue maternelle une prononciation tout à fait changée. L'usage prolongé et exclusif de **L**e produirait, entre autres, des modifications dans la posture des diverses parties de l'appareil phonateur, telles que le voile du palais, la langue, les lèvres.

7. Identité des caractères alphabétiques comme facteur d'interférence auditivo-phonique.

La représentation auditivo-phonique d'un son étant fortement associée à l'image visuelo-graphique correspondante, il s'ensuit que lorsqu'un son différemment prononcé dans deux langues y est représenté, comme c'est le cas pour toutes les langues occidentales, par un même caractère, celui-ci augmente le nombre des éléments respectivement identiques dont se composent les deux complexus concurrents, ce qui ne peut qu'accroître l'action interférente de l'association privilégiée.

Ainsi, un Allemand étudiant le français ne peut s'empêcher de voir dans la lettre **v** le son **f** qui correspond à ce caractère en allemand. Le mot entendu ou prononcé n'évoquant que rarement l'image verbo-visuelle équivalente, celle-ci n'est d'ordinaire que subexcitée ; mais lorsque le sujet étudie la langue exclusivement dans les livres, le signe visuel perçu est bien favorisé pour produire son action inhibitrice.

[1] Die analytisch-directe Methode des neusprachlichen Unterrichts, Cassel 1886, p. 152.

« Comment, dit Gouin [1], le jeune écolier grec lira-t-il le premier mot français qui tombera sous son regard ? Il le lira comme il peut lire : à la grecque... Et ce faux son, ce faux accent, en sortant de sa bouche, remontera à l'oreille ; il s'y gravera, il s'y burinera. Et bien habile celui qui effacera cette première impression...

» D'où vient que tant de gens prononcent mal, accentuent mal les langues ébauchées à l'école ?... La cause première du mauvais accent, c'est la lecture, une lecture faite à contre-temps, une lecture prématurée. »

Notons que la conversation prématurée est, du moins pour l'adulte, aussi préjudiciable à la prononciation que la lecture à contre-temps. Témoin les immigrés analphabètes qui, après un séjour de plusieurs années, prononcent encore très incorrectement la langue du pays. La plupart des Européens résidant en Syrie depuis de longues années prononcent l'arabe bien défectueusement, quoiqu'ils n'aient jamais essayé d'apprendre l'alphabet arabe.

8. Prononciation pure dans des cas hypnoptiques.

Dans certains états hypnotiques, quand la conscience est partiellement supprimée chez le sujet, celui-ci acquiert l'aptitude provisoire de reproduire servilement toutes sortes de mouvements, gestes, attitudes, et de prononcer les paroles étrangères qu'il entend pour la première fois, avec la pureté d'accent

[1] L'art d'étudier et d'enseigner les langues, Paris, pp. 189-191.

la plus parfaite. Ce fait, dont l'authenticité paraîtrait douteuse, s'accorde cependant avec beaucoup d'autres faits analogues connus sous le nom de xénoglossie [1]. Celle-ci consiste en ce que, dans des conditions anormales, de même que dans le sommeil, un sujet s'exprime dans un langage dont il n'a pas une connaissance consciente. Nous avons vu (obs. 35, 36) quelques observateurs affirmer qu'en rêve ils parlent couramment dans une langue qui leur est peu familière à l'état de veille.

Obs. 89. — *Dr Brémond dans ses expériences sur un état hypnotique particulier auquel il donne le nom de facination, citée par Dr Fernand Bottey, « Le magnétisme animal, » p. 115-116.*

M. Cr. est mis en quelques secondes dans un état de fascination, avec élévation subite du pouls et dilatation considérable et instantanée de la pupille. L'instinct de l'imitation se manifeste alors avec une énergie bizarre. Je ris, M. Cr. rit aussi ; je lève le bras, même mouvement du sujet; je saute, il saute ; je grimace, il grimace. Je parle, M. Cr. répète toutes mes paroles avec une parfaite imitation d'intonation musicale. Il répète de même, avec une imitation scrupuleuse d'accentuation, quelques phrases d'allemand et d'anglais, d'espagnol, de russe et de chinois, prononcés par différents auditeurs.

Obs. 90. — *Citée par Dr Fernand Bottey, même ouvrage, p. 199-200.* — Pendant l'épidémie de théomanie qui éclata parmi les Jansénistes (1731-1741), une demoiselle Lordelat, sœur d'un avocat au Parlement, qui avait depuis sa naissance une assez grande difficulté à s'exprimer, pro-

[1] Havelock Ellis, Le Monde des Rêves, traduit de l'anglais, Paris 1912, pp. 277-278.

nonçait néanmoins ses discours avec toutes les grâces et les facilités possibles, bien que les mots qu'elle inventait fussent tellement rudes que toute autre personne n'aurait pu les articuler que difficilement.

Ces faits ne peuvent s'expliquer que par la suppression de l'action interférente des souvenirs concurrents. Lorsque tous les souvenirs disparaissent passagèrement, leur influence inhibitrice sur la formation ou la reproduction des associations concurrentes devient nulle, et celles-ci ont alors toute la latitude pour s'établir ou revivre. Ce qui nous empêche d'imiter, c'est l'ensemble des habitudes établies précédemment ; il s'ensuit que l'absence d'habitudes est favorable à toute sorte d'imitations, de même qu'à une prononciation pure, qui ne résulte que d'une imitation parfaite.

C'est encore la faiblesse relative des habitudes verbo-auditives et verbo-phoniques chez l'enfant, qui le rend apte à acquérir une prononciation pure en L^e.

Résumé.

1. Différant les uns des autres par les signes verbaux, de même que par l'identification des idées et la marche de la pensée sensiblement modifiées suivant la mentalité de chaque peuple, les langues établissent chez le polyglotte, pour chaque expression, de multiples associations concurrentes extrêmement complexes, qui exercent une influence interférente réciproque. Les langues tendent à s'inhiber mutuellement.

2. Cette action inhibitrice, d'ordinaire latente et inconsciente, se révèle très souvent par une interférence aussi étendue que continue : elle ralentit, dans le meilleur cas, la marche de la pensée. *La polyglossie est incontestablement un obstacle pour l'idéation. Ce fait, d'une importance capitale, est cependant méconnu des psychologues et des pédagogues.*

3. Les difficultés de la prononciation en L^e sont dues principalement à l'interférence auditivo-phonique produite par L^m. Nous prononçons mal parce que nous entendons mal, nos perceptions verbo-auditives étant faussées par L^m ; c'est encore celle-ci qui nous empêche d'ajuster notre appareil phonateur suivant les exigences de L^e. Parvenus même à bien prononcer, nous tendons à revenir à une prononciation vicieuse (obs. 86, 87 et 88).

4. Sous l'influence de L^m, un sujet comprend plus facilement L^e lorsqu'elle est parlée par un compatriote que par un individu de cette langue (obs. 82-85).

5. Les facteurs occasionnels renforçant l'action inhibitrice générale exercée sur une langue, accroissent également l'interférence verbo-phonique (obs. 88). Un long séjour à l'étranger paraît corrompre même la prononciation de L^m.

6. Une lecture prématurée en L^e est un facteur de viciation pour la prononciation ; il en est de même de la conversation prématurée, non préparée suffisamment par l'audition.

7. L'absence passagère des souvenirs concurrents, comme c'est le cas dans certaines conditions anor-

males, rend le sujet apte à prononcer à la perfection n'importe quelle langue (obs. 89-90). Par contre, plus nos habitudes auditivo-phoniques sont fixées par l'âge, plus nous éprouvons de difficultés à en contracter des nouvelles. C'est pourquoi, sous le rapport auditivo-phonique, l'enfant est bien supérieur à l'adulte dans l'acquisition de **L**[e].

V

INTERCALATION

1. Phénomène de l'intercalation et sa cause. — 2. Intercalation constante et admise. — 3. Intercalation occasionnelle et contrainte. — 4. Intercalation chez les enfants. — Résumé.

1. Phénomène de l'intercalation et sa cause.

Des termes isolés, ou des expressions de langues diverses pénètrent souvent mentalement ou réellement au milieu des phrases de L^p, langue parlée par le polyglotte au moment donné. Les éléments intercalés précèdent, dans ce cas, toujours leurs équivalents de L^p qui, suivant l'occasion, ne sont pas recherchés ou sont, par contre, reproduits en deuxième lieu, ou bien restent introuvables.

L'intercalation est due à l'inégale solidité ou rapidité des souvenirs verbaux d'une même langue. La reproductibilité d'un mot dépend :

1. De sa fréquence dans la langue ;

2. De sa fréquence dans le style du sujet;

3. De son ancienneté, c'est-à-dire du temps écoulé depuis la plus récente reproduction jusqu'au moment donné ; un terme qui a été employé il y a une heure, par exemple, sera, à conditions égales, plus facilement rappelé que celui qui n'a pas été rencontré depuis des mois ;

4. De sa nature, suivant qu'il est concret ou abstrait, substantif, adjectif, verbe, ou terme émotif, la solidité du souvenir verbal variant d'une espèce de mots à l'autre (Kussmaul, Broca, Trousseau).

Il en résulte que la reproductibilité du souvenir varie d'un moment à l'autre pour les divers termes d'une même langue, de même que pour les termes équivalents des langues différentes. C'est pourquoi il arrive fréquemment qu'un mot quelconque ne possède pas, au moment donné, la vitesse de reproductibilité dont il aurait besoin pour suivre ses concomitants de la phrase.

Profitant alors de cette lenteur, un terme équivalent d'une autre langue, favorisé par une ou quelques conditions avantageuses, telle qu'une grande fréquence, une forte subexcitation occasionnelle, ou bien une reproduction très récente, surgit, intérieurement du moins, avant le mot retardataire qui, repoussé par le concurrent apparu, se laisse quelquefois trop attendre. Du reste, quand le sujet est négligent, pressé ou distrait, il laisse passer l'intrus sans s'inquiéter de l'équivalent de L^p.

2. Intercalation constante et admise.

Des termes et des expressions étrangers pénètrent en foule dans la langue maternelle des individus résidant hors de leur patrie. La conversation russe dans les laboratoires et les auditoires des universités suisses, ou l'allemand de Montreux, sont très caractéristiques sous ce rapport. Les Syriens plus ou moins cultivés ne cessent d'entremêler leur conversation arabe d'expressions et de mots français. Les Juifs du sud de la Russie ou de la Sibérie emploient dans leur judéo-allemand tant de mots russes que leurs coreligionnaires de Roumanie ou de Galicie auraient de la peine à comprendre ce mélange linguistique. Il en est de même des immigrés juifs en Amérique où leur dialecte est envahi par des termes anglais.

Certes, dans beaucoup de cas, il s'agit ici d'emprunts faits à **L**^{e} à défaut de termes exacts en **L**^{m}, mais le plus souvent les mots étrangers ont tout simplement repoussé leurs équivalents. C'est là une pénétration armée, pour ainsi dire, d'une langue dans l'autre. Les termes envahisseurs extrêmement courants possèdent à tout moment une vitesse de reproductibilité supérieure à celle de leurs équivalents de **L**^{m}, même quand celle-ci est subexcitée par la constellation verbale.

A mesure que l'intercalation est répétée, elle repousse de plus en plus le terme correspondant de **L**^{m}, et le mot étranger finit souvent par adhérer définitivement au nouveau milieu où il acquiert droit de cité.

On croit généralement que, dans ce cas, le sujet emploie les mots étrangers intentionnellement, par snobisme. Les observations suivantes montrent que l'intercalation se produit spontanément chez le sujet inconscient des processus psychiques dont il est le siège, et que le polyglotte est quelquefois impuissant à la réprimer. Elle est le produit inévitable de la lutte des langues, soumise aux lois qui régissent les associations concurrentes.

Quand le sujet subit, par suite de ses études ou d'un séjour dans un milieu cosmopolite ou bilingue, l'influence simultanée de deux ou plusieurs idiomes, les termes intercalés sont de langues diverses. Ainsi dans le judéo-espagnol de Salonique, un mot turc coudoie souvent un terme français ou hébreu, de même le russe et l'hébreu se heurtent souvent dans le judéo-allemand.

3. Intercalation occasionnelle et contrainte.

Dans les exemples précédents, il s'agit d'une intercalation constante et admise dans un certain milieu. Mais elle se produit souvent occasionnellement, sous l'influence de la fatigue, de la distraction, d'un affaiblissement passager de la mémoire, et en général lorsqu'un terme quelconque se trouve momentanément dans des conditions de reproductibilité plus favorables que son équivalent de L^p. Dans le cas d'une conversation, le terme intercalé mentalement embarrasse le sujet pressé de prononcer l'équivalent convenable. Or, celui-ci est retardé et quelquefois inhibé complètement par l'apparition du concurrent;

il s'ensuit que le terme étranger est déclenché à demi ou totalement, malgré le sujet qui s'efforce de le refouler. Se répétant et se généralisant, l'intercalation occasionnelle peut devenir constante et admise.

Obs. 91. — *I. E.* — M. K., étudiant de Galilée, a désappris quelque peu l'hébreu; c'est dans cette langue cependant qu'il me parle toutes les fois qu'il vient me voir. Il lui échappe alors de temps en temps, au milieu de la phrase hébraïque, un mot français prononcé d'une voix basse et étouffée. Gêné, K. paraît vouloir couvrir l'intrus qui passe inaperçu pour les assistants peu attentifs. Si je m'en aperçois, moi, c'est probablement parce que mon attention est particulièrement attirée par tout ce qui a quelque rapport avec la lutte des langues.

Obs. 92. — *Dr Mosséri, du Caire.* — Elevée dans des écoles françaises, la jeunesse juive d'Egypte parle un arabe émaillé d'expressions et de termes français. Détestant cette confusion de langues, je me donne de la peine pour ne pas mélanger les idiomes; néanmoins, des mots français surgissent dans ma conversation arabe et je prononce, malgré moi, les expressions qui me contrarient.

Obs. 93. — *I. E.* — Je me surprends quelquefois à laisser échapper un mot russe au milieu d'une phrase française ou hébraïque; parfois je m'attrape à temps pour le repousser au moment où il était déjà sur le bout de la langue. Dans les deux cas, je ne m'aperçois du fait que lorsqu'il s'est plus ou moins accompli; ma volonté n'y est pour rien. C'est là le côté le plus curieux du phénomène.

Ce terme qui surgit brusquement m'incommode, et je fais mon possible pour l'étouffer, pour le masquer devant mes interlocuteurs qui, heureusement, ne s'en aperçoivent jamais; et néanmoins il apparaît, bravant mon opposi-

tion; je ne suis donc plus maître chez moi, étant réduit à assister en spectateur au jeu de mes centres verbaux peu soucieux de mes embarras d'expression.

Les termes échappés sont des plus ordinaires, ainsi : *prosto-simplement*, *inogda-quelquefois*, *bèze-moins*, *tak-ainsi*, *khorocho-bien*, *mat-mère*.

4. Intercalation chez les enfants.

Chez les enfants qui, d'une part, résistent faiblement à l'influence de **L**^{e}, et qui, d'autre part, se soucient fort peu de la pureté de leur langage, **L**^{m} est rapidement envahie par les termes étrangers. J'ai observé, à cet effet, plusieurs enfants immigrés qui, au bout de peu de temps, s'exprimaient en **L**^{m} par des phrases dont la moitié était quelquefois en **L**^{e}.

Obs. 94. — *I. E.* — Le jeune D., de Varsovie, âgé de 8 ans, en pension depuis deux mois dans une famille hébraïque, intercale dans sa conversation polonaise de nombreux termes sémitiques. Au bout d'une année, pendant laquelle l'enfant a fréquenté une école primaire à Lausanne, le français envahit le polonais et l'hébreu.

Obs. 95. — *I. E.* — La petite *K.*, âgée de 3 ½ ans (voir obs. 1), parle un hébreu assez pur. Elle y mêle cependant quelques termes français très usités dans son entourage. Ainsi elle dit : *Immi teni li confiture.* (Maman, donne-moi de la confiture.) Je lui demande alors comment on dit *confiture* en hébreu. — *Mamtakim* ! me répond-elle d'un air triomphant. Elle sait donc parfaitement le terme hébreu, mais emploie l'équivalent français qui lui est plus familier.

Obs. 96. — *I. E.* — Ba., fillette âgée de 9 ans, ne pratique l'hébreu que dans les limites des choses familiales et

ne converse dans cet idiome qu'avec sa mère, tandis qu'elle parle avec volubilité en français, qu'elle possède parfaitement. Un jour, à table, elle dit à sa sœur : Passe-moi le *mazlég* (fourchette). Cette intercalation m'a intrigué, étant donné que, chez le sujet, c'est la pénétration inverse — du français dans l'hébreu — qui est très fréquente. Je lui demande alors pourquoi elle a employé ce mot hébreu. Cette question semblait la rendre pensive pendant quelques instants, après quoi elle dit timidement : Je ne l'ai pas fait exprès. — Ses sœurs m'ont fait remarquer à cette occasion que, ne mangeant jamais hors de la famille, Ba. fait rarement usage du terme français en question.

Conclusions.

1. Sous l'influence de multiples facteurs, la reproductibilité verbale varie d'un terme à l'autre, pour une même langue. Il s'ensuit que lorsqu'un sujet parle en $\mathbf{L^p}$, il arrive qu'un terme $\mathbf{t^p}$ est trop lent pour le débit. Cette lenteur est profitable à $\mathbf{t^n}$, équivalent de $\mathbf{t^p}$ en $\mathbf{L^n}$, qui, favorisée par des facteurs occasionnels, est, à ce moment, plus rapide que son concurrent. Des deux associations concurrentes $\mathbf{i\ t^p}$ et $\mathbf{i\ t^n}$, c'est donc la seconde qui l'emportera et qui sera reproduite, d'où l'intercalation d'un terme de $\mathbf{L^n}$ au milieu d'une phrase de $\mathbf{L^p}$.

2. Très souvent les intercalations sont admises par tout un milieu ou collectivité ; elles sont alors constantes ; mais quelquefois elles sont occasionnelles chez un sujet qui s'efforce de les réprimer sans y parvenir toujours (obs. 91-93) ; c'est le cas d'intercalation contrainte.

L'intercalation est extrêmement fréquente chez les enfants qui subissent l'influence d'une nouvelle langue (obs. 94-96).

4. L'intercalation nous fournit une preuve de plus du rôle capital que joue l'antagonisme des langues dans la polyglossie.

VI

DIVERSITÉ D'IDENTIFICATION DE MÊMES IDÉES DANS DES LANGUES DIVERSES

1. Idées originelles et idées dérivées. — 2. Variation de l'identification. — 3. Equivalence illusoire des termes correspondants dans des langues diverses. — 4. Interférence des idées différemment identifiées : *A*, dans le langage expressif; *B*, dans le langage impressif. — 5. Interférence des idées grammaticales différemment identifiées. — Résumé.

Idées originelles et idées dérivées.

Le monde extérieur, les choses et les êtres avec leurs inépuisables propriétés et transformations, les formes interminables sous lesquelles se manifeste le mouvement, de même que notre vie intérieure, fournissent à nos sens une telle variété d'impressions engendrant à leur tour des multitudes d'idées, que le langage le plus perfectionné, le plus riche en termes et en formes variables, est impuissant à exprimer tout le contenu de la conscience. Nous avons plus

d'idées que de mots, dit Diderot[1]. Combien de choses senties et qui ne sont pas nommées !

> Le meilleur demeure en moi-même,
> Mes vrais vers ne seront pas lus.
> (Sully Prud'homme)[2].

Pour remédier quelque peu à l'indigence de la parole, le langage considère plusieurs idées différentes, mais présentant certaines ressemblances avec une idée primaire, comme identiques à celle-ci. Par suite de cette identification conventionnelle, ces idées sont désignées par un même terme emprunté à l'idée originelle plus fréquente, plus déterminée, plus concrète et plus ancienne que ses dérivées. C'est ce qu'on exprime ordinairement en disant que chaque mot a plusieurs significations. Voici quelques exemples d'identification :

Dur :	Blanc :	Pieds :
vin dur	*cheveux blancs*	*pied de giroflée*
oreille dure	*viande blanche*	*pied d'une montagne*
tête dure	*monnaie blanche*	*pied d'une perpendiculaire*
voix dure	*arme blanche*	*pied d'une marmite*
parole dure	*homme blanc*	*le pied de guerre*
regard dur	*pain blanc*	*le pied de paix*
dessin dur	*nuit blanche*	*pied-de-chat*
hiver dur		*pied-de-coq*

Fermer :	Porter :
» *un chemin*	» *un coup*
» *un établissement*	» *son âge*
» *une parenthèse*	» *la santé*

[1] Cité par Egger, La Parole intérieure, p. 8.

[2] Ibid.

Fermer :		Porter :	
»	*une liste*	»	*un nom*
»	*un débat*	»	*la vue*
»	*une marche*	»	*son ombre*
»	*le jeu*	»	*intérêt*
»	*l'oreille*	»	*envie*
«	*le cœur*	»	*un jugement*

2. Variation de l'identification.

L'identification joue un rôle important dans le style individuel où le choix des termes n'est le plus souvent, et ne devrait être qu'un choix d'idées. Une même représentation peut, suivant l'identification, faire surgir des idées nettement distinctes, bien que semblables, et évoquer par conséquent, des termes différents. Or, sous l'influence de divers facteurs, cette identification est, chez un même individu, variable, d'un moment à l'autre, même quand il s'agit d'idées concrètes. Ainsi une même boisson est trouvée : *agréable, parfaite, excellente, délicieuse* ; une même ville est qualifiée de : *boueuse, malpropre, sale, dégoûtante* ; un même bâtiment est désigné suivant les circonstances : *maison, immeuble, villa, bâtiment, propriété, hôtel* ; un même livre est appelé : *ouvrage, traité, manuel, livre, volume, tome* : un même acte est exprimé par : *envoyer, expédier, adresser* ; *écrire, communiquer, faire savoir, faire connaître, aviser.*

En général, un état de conscience e ressemblant, sous divers rapport, à d'autres états, e_1, e_2, e_3,.., etc., analogues mais distincts, peut être différemment

identifié par un même sujet, suivant l'état de santé, l'humeur et surtout sous l'influence de la constellation des idées au moment donné.

L'identification des idées, inconstante chez un même sujet, est encore plus variable d'un individu à l'autre, comme le prouve la diversité des styles ; mais elle diffère énormément d'un peuple à l'autre. Toute collectivité humaine identifie ou asssimile les idées d'une manière particulière et caractéristique. Les peuples divers voient les choses et les faits sous des angles différents et sont diversement impressionnés ; chaque nation perçoit les êtres et les mouvements d'une façon qui lui est propre.

Il s'ensuit qu'un fait **f** identifié par un certain peuple avec un fait originel semblable $\mathbf{F}_1$, est assimilé par un autre peuple à un fait $\mathbf{F}_2$ auquel **f** est également semblable. Les deux peuples ont ainsi raison tous les deux, chacun voyant le fait d'un autre côté et y découvrant d'autres analogies. C'est l'effet de l'attention diversement dirigée sous l'influence de l'ajustement cérébral propre à une nation.

Voici une série d'exemples à ce sujet.

Die Sonne *sinkt* (*s'enfonce*).	Le soleil *se couche*.
Der Blitz *schlägt ein* (*abat*).	La foudre *tombe*.
Der Horizont *verfinstert sich* [(*s'obscursit*).	L'horizon *se couvre*.
Der Wind *legt sich* (*se couche*).	Le vent *tombe*.
Die Wolken *brechen sich* (*se* [*cassent*).	Les nuages *se dissipent*.
Die *sinkende* (*qui s'enfonce*) [Nacht.	La nuit *tombante*.

Heller (*clair*) Tag.	*Grand* jour.
Das Ohr *spitzen* (*effiler*).	*Dresser* l'oreille.
Die Augen *verdrehen* (*contour-* [*ner.*	*Rouler* les yeux.
Oel ins Feuer *giessen* (*verser*).	*Jeter* de l'huile sur le feu.
Sein Blut *kocht* (*cuit*).	Son sang *bout.*
Ich *halt* (*tiens*) es für gut.	Je le *trouve* bon.
Von wem *haben* (*avez*) Sie das?	D'où *tenez*-vous cela ?
Ich *halte* (*tiens*) ihn für ehrlich.	Je le *crois* honnête.
Gesellschaft *leisten* (*fournir*).	*Tenir* compagnie.
In dem Briefe *steht* (*est placé*).	La lettre *porte.*
Eine *taube* (*sourde*) Nuss.	Une noix *vide.*
Eine *Blendlaterne* (*aveugle*).	Une lanterne *sourde.*
Sauere (*aigres*) *Trauben.*	Du raisin *vert.*
Die *Spitze* (*pointe*) einer Feder.	Le *bec* d'une plume.
Der *Bauch* (*ventre*) einer Vio- [line.	La *caisse* d'un violon.
Der *Augapfel* (*pomme de l'œil*).	Le *globe* de l'œil.

Les idées de rapport sont souvent aussi différemment identifiées dans les langues diverses, ainsi que le montrent les exemples suivants.

Auf einem Instrumente spie- [len.	Jouer *d'*un instrument.
Man trit uns *mit* Füssen.	On nous foule *aux* pieds.
In Gottes Hand fallen.	Tomber *entre* les mains [de Dieu.
Auf einen Zug leeren.	Vider *d'*un coup.
Ein Auge *bei* etwas zudrücken.	Fermer les yeux *sur* quel- [que chose.
Durch die Nase sprechen.	Parler *du* nez.
Aus dem Fenster sehen.	Regarder *par* la fenêtre.
Bei Licht besehen.	Regarder *au* jour.
Er hat *zu* leben.	Il a *de* quoi vivre.

Nach einer Klasse kommen.	Entrer *dans* une classe.
Aus welchem Grunde ?	*Par* quel motif ?
Tisch *mit* drei Einlagen.	Table *à* trois allonges.
Bei Schiffbruch.	*Dans* un naufrage.
Wort *für* Wort.	Mot *à* mot.
Mann *für* Mann.	L'un *après* l'autre.
Unter freiem Himmel.	*En* plein air.
Unter vier Augen.	*Entre* quatre yeux.
Unter den Todten.	*Parmi* les morts.
Ueber Mailand reisen	Aller *par* Milan.
Reisen *nach* Paris.	Aller *à* Paris.
Nach Norden.	*Vers* le nord.

Ces exemples prouvent suffisamment la grande diversité de l'identification de mêmes actes, de mêmes choses, de mêmes qualités et de mêmes rapports dans les deux langues modernes et avoisinantes.

3. Equivalence illusoire des termes correspondants de langues diverses.

Par suite de l'identification de plusieurs idées semblables, si générale dans le langage, tout terme courant signifie une série plus ou moins longue d'idées. Il en résulte que deux termes quelconques T_1 et T_2 signifiant dans deux langues, L_1 et L_2, une même idée originelle ne sont équivalents que partiellement. En effet, étant donné la grande diversité de l'identification d'idées dans deux langues, les séries d'idées qui correspondent à deux termes réputés équivalents, ont plusieurs composants complètement différents. En symbolisant les idées par des lettres,

ces séries pourraient être présentées sous la forme suivante :

$T_1 = I + a + b + c + d + e + f + g + h$

(I = idée-mère)

$T_2 = I + a + b + c + k + l + m + n$

On voit qu'en L_1 les idées **k**, **l**, **m**, **n**, identifiées avec d'autres idées originelles, ne sont pas signifiées par T_1 ; de même qu'en L_2 les idées **d**, **e**, **f**, **g**, **h** ne sont pas désignées par T_2. Les deux termes prétendus équivalents ne le sont donc guère.

En voici deux exemples [1].

Knopf :	Bouton :
bouton d'habit	Knopf
» de porte	Thürknopf
» de fleuret	Knopf am Rappiere
» de guêtre	Gamaschenknopf
pomme de canne	*Knospe (bouton de fleur)*
pommeau d'épée	*Finne (» au visage)*
tête d'épingle	*Hitzblatter (bouton de chaleur)*
timbre de sonnette	*Brustwarzel (» du sein)*
	Korn (» de mire)
	Traube (» de culasse)
	Schieber (» de bride)
	Schnecke (espèce de limaçon)

Schaffen :	Créer :
créer	schaffen
faire	*erfinden*
travailler	*gründen*

[1] Tirés du Dictionnaire français-allemand et allemand-français de M. A. Thibaut, 148e édition, Braunschweig 1903.

procurer	*ernennen*
transporter	*darstellen*

Dans le premier exemple, les deux séries ne renferment que quatre significations communes ; la série allemande contient quatre composants désignés en français par d'autres termes, la série française en compte huit signifiés en allemand par d'autres mots. Ce que les Allemands considèrent comme un bouton, les Français le prennent pour une pomme ou une tête, et ce que ceux-ci identifient avec un bouton est vu par ceux-là comme un grain, une grappe, un bourgeon, etc.

Dans le deuxième exemple, les deux séries ne contiennent sur cinq composants qu'un seul commun. Le verbe *halten* est traduit, dans le dictionnaire cité, par vingt-huit mots français différant, quant à la signification, des cinquante-quatre termes allemands qui correspondent au verbe *tenir*. On voit combien les deux termes des couples *bouton-Knopf*, *créer-schaffen*, *tenir-halten*, censés équivalents, sont loin de l'être. L'habitude de ne voir dans un mot que l'idée initiale est cause de l'illusion de l'équivalence des termes dans des langues diverses.

4. Interférence des idées différemment identifiées.

A. LANGAGE EXPRESSIF.

La diversité de l'identification des idées chez des peuples divers est un puissant facteur d'interférence des langues dans la polyglossie. Son action se manifeste par la tendance du sujet parlant en L^{e} à em-

ployer des termes ou des expressions conformes à l'identification de L^m et, par conséquent, impropres. Ainsi un Allemand serait enclin à dire en français :

Inviter à *table* (zu Tische einladen, inviter à dîner).
Avec *droit* (mit Recht, avec raison).
Se *frapper avec* quelqu'un (sich mit einem schlagen, se battre contre quelqu'un).
Domestique de chevaux (Pferdediener, palefrenier).
Tenir la bouche (das Maul halten, se taire).

Quand un Allemand apprenant le français par la conversation dit, par exemple :

L'horloge *frappe* — X. *tient* bien son domestique.

il ne traduit pas nécessairement les expressions allemandes :

Die Uhr *schlägt* — X. *hält* gut seinen Bedienten.

Il emploie *frapper*, *tenir* pour *sonner*, *traiter* parce que, depuis sa tendre enfance, il est habitué à considérer le mouvement marquant l'heure comme des *battements* et non comme des *sons;* à identifier l'idée d'agir d'une certaine manière avec quelqu'un à celle de le *tenir*. Ces idées ont pu déclencher les termes impropres sans l'intermédiaire des équivalents allemands qui n'ont probablement pas surgi.

Obs. 97. — *I. E.* — Parlant en français ou en hébreu, je me surprends quelquefois, surtout à un moment de fatigue, à laisser échapper une expression ou un mot qui présente une traduction littérale et amusante de leurs équivalents dans une autre langue, le plus souvent en judéo-allemand. Mais, au moment où je m'aperçois de

l'incorrection, je n'ai *nullement conscience de l'équivalent dont celle-ci semble provenir*.

Même avant d'avoir analysé ce phénomène, je ne l'ai, instinctivement, jamais confondu avec celui de l'intercalation contrainte (V, 3), où le sujet a conscience des mots inopportuns qui tendent à s'extérioriser.

Obs. 98. — *I. E.* — Ayant peu d'occasions de pratiquer leur langue, H. et Ba., fillettes de 10 et 9 ans, *francisent* leur hébreu, soit en intercalant des mots français, soit en copiant servilement des expressions ou des termes isolés de cette langue. Quand on attire leur attention sur ce sujet, elles corrigent quelquefois elles-mêmes la proposition vicieuse. Un jour, je demandai à H. qui venait d'hébraïser un gallicisme, si en s'exprimant de la sorte elle pensait en français. — Non, me dit-elle catégoriquement tout d'abord; mais, après quelques réflexions, elle ajouta : Peut-être pensons-nous en français avant de dire en hébreu.

Ce qui caractérise ce phénomène, c'est que presque toujours la faute passe inaperçue pour le sujet. Si je m'en aperçois souvent moi, c'est parce que mon attention est dirigée vers tout ce qui concerne le problème du langage.

On doit se demander pourquoi, dans le cas d'identification fautive, le terme de $\mathbf{L^m}$ reste inconscient, tandis qu'il est perçu nettement dans l'intercalation (V, 3), même quand il s'agit de termes courants dont le passage aux équivalents de $\mathbf{L^p}$ est très rapide.

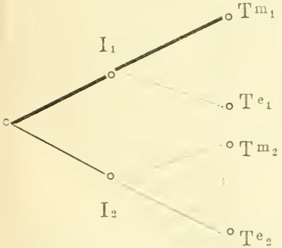
La seule explication plausible paraît être la supposition que le terme impropre $\mathbf{t^e}$ surgit sans l'intermédiaire de son équivalent $\mathbf{t^m}$. L'expression incorrecte tiendrait ainsi de deux langues à la fois : de l'une, par

le signe verbal proprement dit ; de l'autre, par l'identification des idées ; ce serait une traduction *partielle*.

Le schéma suivant pourrait donner une idée plus nette de la lutte des associations concurrentes pouvant aboutir, dans ce cas, à la traduction partielle.

Soit **a** une idée identifiée avec l'idée-mère $\mathbf{I_1}$ en $\mathbf{L^m}$, et avec $\mathbf{I_2}$ en $\mathbf{L^e}$, et soient $\mathbf{T^m_1}$ et $\mathbf{T^e_1}$, $\mathbf{T^m_2}$ et $\mathbf{T^e_2}$ les termes, respectivement équivalents, de ces idées dans les deux langues.

En partant de l'idée **a**, on aura ici les voies associatives suivantes :



1°, $\mathbf{a} I_1 T^m_1$, voie correcte en L^m ;

2°, $\mathbf{a} I_2 T^e_?$, voie correcte en L^e ;

3°, $\mathbf{a} I_1 T^e_1$ ou $\mathbf{a} I, T^m_1 T^e_1$, voies vicieuses en L^e ;

4°, $\mathbf{a} I_2 T^m_2$ ou $\mathbf{a} I_2 T^e_2 T^m_2$, voies vicieuses en L^m.

La voie $\mathbf{a} \mathbf{I_1}$ — identification de $\mathbf{L^m}$ — étant infiniment plus perméable que $\mathbf{a} \mathbf{I_2}$, c'est elle qui sera suivie par **a**, souvent même quand le sujet parle en $\mathbf{L^e}$; arrivé en $\mathbf{I_1}$, le courant, soit qu'il passe par $\mathbf{T^m_1}$, soit qu'il prenne la direction $\mathbf{I_1} \mathbf{T^e_1}$, ne peut aboutir qu'à $\mathbf{T^e_1}$, expression vicieuse en $\mathbf{L^e}$.

Cependant, sous l'influence de facteurs momenta

nément favorables à L^e, comme dans le cas d'une version où le texte étranger se trouve sous les yeux du sujet, il peut arriver que **a** s'étant engagée dans la voie **a** I_2 ne saurait dévier vers I_1, et aboutirait nécessairement à T^{m_2}, terme impropre en L^m.

On voit ainsi que, lorsque la voie I_1 T^{e_1} est suffisamment frayée, T^{e_1} surgira sans l'intermédiaire de T^{m_1}, ce sera alors le cas de traduction partielle.

* * *

Formant une partie essentielle du génie ou de l'*esprit* d'une langue, l'identification caractéristique des idées est ce qu'il y a de plus important et de plus difficile dans l'étude de celle-ci. Les fautes de prononciation ou de grammaire choquent l'interlocuteur, mais ne l'empêchent pas d'ordinaire de comprendre les idées énoncées ; tandis que les expressions impropres obscurcissant la pensée donnent quelquefois lieu à des méprises ridicules ou même graves.

Il est important de faire ressortir l'intensité toute particulière de l'interférence provenant de la diversité de l'identification des idées. Soient **a** I_1 et **a** I_2 deux associations idiomatiques concurrentes (voir schéma ci-dessus). La première de ces associations se trouve bien renforcée par les liens logiques ou naturels qui rattachent l'idée dérivée à l'idée-mère. Il semble à un Français que l'on ne saurait considérer, par exemple, l'extrémité arrondie d'une épingle que comme une *tête;* l'identification avec *bouton (= Knopf)* lui paraît, par contre, étrange et illogique dans ce cas.

D'autre part, **a** étant, comme action dérivée, relativement peu fréquente, l'association **a** I_2 est peu solide. Ces deux conditions accroissent fortement l'action inhibitrice exercée sur celle-ci par **a** I_1.

Aussi l'emploi d'expressions impropres est-il l'incorrection la plus fréquente dans la polyglossie ; celle-ci souffre bien moins du manque de termes que de leur emploi inopport un.

Les difficultés idiomatiques augmentent d'autant plus que le L^e est distante de L^m dans le temps et, par son origine, dans l'espace. Ainsi les occidentaux parviennent rarement à s'exprimer avec correction dans une langue orientale. La conversation hébraïque des néo-hébraïsants fourmille, suivant le pays d'origine du sujet, de germanismes, de slavismes et de gallicismes que l'on trouve également chez certains auteurs ; les écrivains de marque même ne sont pas exempts de ces incorrections.

B. Langage impressif.

La diversité de l'identification produit également une certaine influence inhibitrice sur les modalités impressives de L^e où le sujet saisit plus difficilement les idées identifiées autrement qu'en L^m.

Lorsqu'un Allemand entend dire, par exemple, *tenir* compagnie, il lui est difficile d'attribuer une signification nouvelle au terme déjà fortement associé à l'idée-mère, c'est là une association nouvelle et concurrente à établir; la concurrence s'accroît encore ici par le fait que l'idée en question est identifiée en allemand avec une autre idée-mère *leisten*.

De même lorsqu'un Français rencontre, par exemple, l'expression einen Bruch *heben* — littéralement : lever une fraction — la compréhension en est troublée doublement : 1°, l'idée de *lever*, *élever*, que le sujet associait jusqu'ici au mot *heben*, s'oppose à l'idée nouvelle que l'on veut attribuer à ce verbe ; 2°, la signification nouvelle se trouve identifiée en français avec une tout autre idée-mère, logique et naturelle : *simplifier* une fraction.

Dans le cas où le sujet étudie l'allemand par traduction, l'association *heben-lever* ayant été mémorisée, fera surgir le faux équivalent français, lever une fraction, qui gênera encore plus l'intelligence de l'expression. L'action inhibitrice se trouvera accrue ici par suite de la plus grande solidité de l'association concurrente.

Cette interférence se manifeste même lorsque L^e est parfaitement familière au sujet. « On peut dire[1] que les contresens dont fourmillent presque toutes les traductions françaises d'ouvrages étrangers sont une conséquence de ce défaut [mémorisation des listes de mots] ; que les erreurs que commettent parfois les candidats à l'agrégation des langues vivantes, malgré leur long séjour à l'étranger et leur savoir incontestable, proviennent de ce qu'un mot français s'est trop tôt présenté à leur esprit. »

En termes psychologiques, cette dernière proposi-

[1] Les principes de la suppression des traductions, par M. J. Melon, Revue pratique de l'enseignement à l'usage des établissements d'éducation du diocèse de Bruges, janvier 1903, pp. 129-160.

tion veut dire que le mot français impropre — l'idée-mère — fortement associé à son équivalent de L^e^ et, par conséquent, très rapide, refoule par son apparition prématurée la signification concurrente moins bien associée, qui est seule correcte.

L'évocation d'équivalents impropres inhibant les expressions convenables corrompt le style du sujet en L^m^. Le Dr Julius Birbaum[1] rapporte, à titre d'observation courante, que les meilleurs élèves qui ont acquis une certaine habileté dans l'usage de leur langue maternelle, commettent, quand ils traduisent d'une langue étrangère, les erreurs les plus étonnantes dans l'expression ainsi que dans la construction.

5. Interférence des idées grammaticales différemment identifiées.

Les idées relatives aux genres, aux modes, aux temps, à l'accord, etc., sont aussi différemment identifiées dans des langues diverses. Un objet considéré par le peuple X comme un être masculin est assimilé par le peuple Y aux êtres féminins ; là où une collectivité humaine ne voit qu'un passé unique et s'étonnerait que l'on pût y distinguer deux temps, l'autre en discerne trois et ne s'imagine pas que l'on puisse les confondre ; ce qu'une langue exprime sous forme de futur est identifié avec le présent dans une autre ; le subjonctif des uns est un indicatif pour les autres ; même ce qui est admis comme pluriel dans un idiome passe quelquefois pour un singulier dans l'autre.

[1] Die analytisch-direkte Methode des neusprachlichen Unterrichts, Cassel 1887, p. 79.

Ces différences donnent lieu, dans la polyglossie, à une lutte entre les idées concurrentes qui tendent à s'inhiber mutuellement. L'Italien, par exemple, habitué à associer une idée de masculinité aux noms suivants, éprouvera bien des difficultés à fixer et à reproduire le genre contraire en français, d'autant plus que, dans ce cas particulier, les idées concurrentes se rapportent non seulement à une même représentation, mais aussi à des signes verbaux qui se ressemblent phonétiquement et graphiquement.

il mare	*la* mer
il fiore	*la* fleur
il corno	*la* corne
il dente	*la* dent
il labro	*la* lèvre

L'Allemand se heurte en français, concernant l'emploi des verbes auxiliaires, des modes et des temps, à une quantité d'idées contraires à celles qu'il s'est assimilées, sous ce rapport, dans sa langue. En voici une série d'exemples[1] :

Wir *haben* lange bei Tische *gesessen*.	Nous *sommes restés* longtemps à table.
Er *ist* zu schnell *gelaufen*.	Il *a couru* trop vite.
Ich *bin* ihm auf der Strasse *begegnet*.	Je l'*ai rencontré* dans la rue.
Weisst du wo du morgen *bist* ? (Présent.)	Sais-tu où tu *seras* demain ? (Futur.)
Kommen sie wann Sie *wollen*. (Présent.)	Venez quand vous *voudrez*. (Futur.)

[1] Tirés de la Troisième année d'allemand, par Halbwachs et Weber, 13e édition, Paris 1906, pp. 146-157.

Ich *sah* den Feind und ich *erschlug* ihn nicht. (Imp.)

J'ai *vu* l'ennemi et je ne l'*ai* pas *tué*. (Passé indéfini).

Aber komm nur bald, sonst *hat* mich der Hunger *getötet*. (Passé indéfini.)

Mais reviens vite, sinon la faim m'*aura tué*. (Futur antérieur.)

Dies sind die einzigen Worte, die er ausgesprochen *hat*. (Indicatif.)

Ce sont les seules paroles qu'il *ait* prononcées. (Subjonctif.)

Ich sage nicht, dass er Recht *hat*. (Indicatif.)

Je ne dis pas qu'il *ait* raison. (Subjonctif).

Man sagte mir, dass du ein Träumer *seiest*. (Présent du subjonctif.)

On me disait que tu *étais* un rêveur. (Imparfait de l'indicatif.)

Ich glaubte nicht, dass du sobald *kommen werdest*. (Futur du subjonctif.)

Je ne croyais pas que tu *viendrais* si tôt. (Conditionnel présent.)

Man sagte, dass er es mit Absicht *getan habe*. (Parfait du subjonctif.)

On disait qu'il l'*avait fait* à dessein. (Plus-que-parfait de l'indicatif.)

Bevor... *indicatif*.

Avant que... *subjonctif*.

Wenn (sens condition.)... *subjonctif*.

Si... *imparfait*.

Kaum... *plus-que-parfait*.

A peine... *passé indéfini*.

Man sagt... *subjonctif*.

On dit... *indicatif*.

Un temps entièrement écoulé = *imparfait* en allemand.

Un temps entièrement écoulé = *passé défini* en français.

* * *

Employés avec tous les verbes et, par suite, incessamment répétés, les modes et les temps possèdent, à tout moment, une vitesse de reproduction infiniment supérieure à celle des mots. Aussi, l'action

interférente qu'ils exercent sur leurs correspondants de L^e^, dans le cas où ceux-ci ne leur sont pas identiques, est-elle très intense. Les étrangers possédant une instruction supérieure, qui lisent et parlent le français depuis plusieurs années, n'arrivent pas à employer correctement les temps et les modes dans cette langue. Pourquoi ces intellectuels, approfondissant la grammaire et lisant les meilleures œuvres littéraires en français, ne parviennent-ils pas à s'assimiler les idées que le paysan et l'ouvrier français appliquent judicieusement sans la moindre hésitation?

L'étranger ne saisit pas bien — inhibition générative — et emploie encore moins bien — inhibition effectuelle — les modes et les temps français parce qu'il se trouve constamment sous l'influence des idées concurrentes de L^m^. Quand, durant des années, on identifie le passé défini avec l'imparfait, il est difficile de les distinguer et encore plus de les employer correctement; lorsqu'on a fixé, par des milliers de répétitions l'association *si* (conditionnel) + *subjonctif*, il est malaisé de reproduire l'association concurrente *si* + *imparfait*.

Par contre, en L^m^, l'emploi des modes et des temps, fût-il le plus compliqué, nous paraît naturel et aisé, et nous ne soupçonnons même pas que l'on puisse y éprouver des difficultés. Ainsi, les grammaires françaises ne consacrent d'ordinaire à cette question que quelques règles plus ou moins vagues. Autrefois, attribuant cette omission à l'incurie des auteurs, je reprochais aux grammairiens, qui s'étendent quelquefois sur des futilités, leur négligence à l'égard des

choses capitales. Je ne soupçonnais pas, alors, que ce qui, sous ce rapport, me semble capital, à moi étranger, paraît justement futile à un individu de langue française.

Résumé.

1. Pour parer à l'insuffisance des signes verbaux, on désigne par un même terme, emprunté à une idée originelle ou initiale plusieurs idées présentant chacune un certain point de ressemblance avec celle-ci. C'est là la classification ou l'identification des idées ou des représentations.

2. Cette identification, conventionnelle et plus ou moins arbitraire, varie d'une langue à l'autre. Chaque peuple a une façon particulière et caractéristique de grouper, afin de les nommer, les choses et leurs propriétés, les actes et les rapports.

3. Les termes prétendus équivalents dans des langues diverses ne le sont que partiellement, puisque chacun d'eux a des significations spéciales que les autres n'ont point.

4. La diversité de l'identification des idées est un facteur extrêmement puissant d'interférence dans la polyglossie. L'identification caractéristique de L^e est inhibée par celle de L^m. Sous l'influence de cette action, le sujet tend à désigner en L^e les idées conformément à leur identification en L^m, d'où l'emploi de termes impropres, très fréquent chez le polyglotte, dans la conversation aussi bien que dans les écrits et. le plus souvent, passant inaperçus pour celui-ci.

5. L'interférence résultant de la diversité de l'identification des idées est bien plus forte que celle provenant de la diversité des termes strictement équivalents. L'intercalation (chap. V), qui est une manifestation de cette dernière, est très rare, tandis que l'emploi de termes impropres est presque inhérent à l'usage de L^e. L'antagonisme des idées est plus intense que celui des mots.

6. La diversité de l'identification des idées produit également une certaine influence inhibitrice sur les modalités impressives de L^e, qui gêne l'intelligence des choses lues ou entendues. Cette action s'accroît lorsque le sujet apprend L^e par la traduction.

7. Lorsque les expressions de L^e sont placées sous les yeux du sujet, comme c'est le cas dans la version, celui-ci tend, sous l'influence inhibitrice de l'identification étrangère, à employer des termes impropres en L^m.

8. Les idées grammaticales, différemment modifiées dans les langues diverses, exercent également une action interférente qui est particulièrement forte dans l'emploi des modes et des temps.

VII

ENCHAINEMENT DES IDÉES

1. Diversité de l'enchaînement des idées dans les langues diverses.

Ce qui caractérise essentiellement une langue, c'est à côté de l'identification spécifique des représentations, la manière particulière dont elle range ou enchaîne les idées pour former des pensées simples ou propositions, et celles-ci pour construire des pensées complexes ou phrases.

On exprime d'ordinaire ce fait en disant que chaque langue a une construction syntaxique spéciale; seulement, cette expression visant plutôt l'arrangement des mots, on oublie qu'il s'agit avant tout de l'ordonnance des idées, des choses signifiées, et que la disposition des termes verbaux n'en est que la

conséquence. Or, il importe bien de ne voir, dans la construction, que le caractère distinctif de l'idéation propre à un peuple, car l'élément logique reliant les idées les unes aux autres communique à leurs séries une force associative bien supérieure à celle qui proviendrait uniquement de l'adhérence verbale purement mécanique.

Dans certains cas, une pensée est exprimée dans deux langues par un même nombre d'idées respectivement identiques, dont l'enchaînement seul diffère plus ou moins, comme dans les exemples suivants [1] :

Dem Nächsten muss man helfen.	*Il faut aider le prochain.*
Den einen Tag nur schenke den Deinen.	*Ne consacre aux tiens que ce seul jour.*
So lange der Tell *frei war, hatte die Unschuld* noch einen Freund.	Aussi longtemps que Tell *était libre, l'innocence avait* encore un ami.
Einen Apfel schiesst der Vater dir vom Baum auf hundert Schritt.	*Le père vous abat une pomme* de l'arbre à cent pas.
Einen edleren Mann kenne ich nicht.	*Je ne connais pas d'homme plus noble.*
Wer *Tränen* ernten *will*, muss *Liebe säen.*	Celui qui *veut* récolter *des larmes*, doit *semer l'amour.*
Historiam Penelopæ discipulis attentis magistri sæpe narraverunt.	*Les maîtres racontèrent souvent l'histoire de Pénelope aux élèves attentifs.*

Mais le plus souvent les phrases correspondantes

[1] Tirés de divers ouvrages.

diffèrent à la fois par l'enchaînement des idées et par l'identification de celles-ci, et il en résulte fréquemment que le nombre des termes n'est pas le même, ainsi que le montrent les exemples que voici :

Wenn wir gleich gehen, ist es ebenso gut.	*Autant vaut partir sur-le-champ.*
Man steigt von hinten zwischen Felsen herunter, und die Wanderer werden, ehe sie auf der Szene erscheinen, schon von der Höhe gesehen[1].	*Du fond du théâtre on descend à travers des rochers, et l'on aperçoit les voyageurs sur la hauteur avant même qu'ils ne soient en scène.*
Gegenwärtig beobachten wir in den meisten zivilisierten Ländern eine grosse Begeisterung für das Studium der Psychologie, welche überall mit grossem Eifer getrieben wird[2].	*A l'heure actuelle, dans tous les pays civilisés, une grande ardeur prévaut pour les études psychologiques.*
Ein Autor ist niemals imstande, sein eigenes Werk mit ganzer Unparteilichkeit zu beurteilen; es sei denn, er setze sich der Gefahr aus, seine eigenen Vorzüge zu überschätzen oder gar seine Mängel zu übertreiben[3].	*Un auteur ne peut jamais apprécier son œuvre avec impartialité; il risque toujours d'exagérer ses qualités propres ou ses défauts.*

[1] Guillaume Tell acte IV, scène III, traduction française de Lautenberg.

[2] Dr S. Krauss, Théodule Ribots Psychologie, Jena 1905, préface française et allemande de Ribot.

[3] *Idem.*

2. Solidité extraordinaire des associations syntaxiques.

La langue maternelle établit chez tout individu, sous le rapport de l'enchaînement des idées, des procédés généraux d'idéation qui lui paraissent les plus naturels et les plus rationnels. Ainsi le Français acquiert, par exemple, l'habitude de l'arrangement suivant :

sujet + verbe (attribut) + *complément à l'infinitif* + *complément nom ;*

tandis que l'Allemand s'habitue, dans ce cas, à la disposition :

sujet + verbe + *complément nom* + *complément à l'infinitif ;*

comme :

Ich will *dieses Buch lesen* = Je veux *lire ce livre.*

Ce sont là des séries d'idées syntaxiques associées qui se fixent chez le sujet à son insu. Leur existence est prouvée par le fait que des individus n'ayant pas la moindre notion de grammaire construisent correctement leurs phrases, même lorsqu'il s'agit d'idées qu'ils n'ont pas eu encore l'occasion d'exprimer ou d'entendre. Il en est de même des enfants de 3-4 ans lorsqu'ils inventent des combinaisons verbales peu courantes dans leur milieu. Un enfant allemand ne met jamais l'adjectif après le nom, tandis que la petite B. — $3\,{}^{1}/_{2}$ ans — place toujours, dans son hébreu, le nom avant l'adjectif, conformément à l'esprit de cette langue. Dans le premier cas, c'est l'asso-

ciation *qualité* + *chose* qui agit ; dans le second, *chose* + *qualité*.

Les séries syntaxiques sont reproduites automatiquement, de même que les associations grammaticales des modes et des temps, comme, par exemple :

1re personne du singulier du futur de l'indicatif = erai.

Les unes et les autres exercent leur action aussi rapidement que correctement, même quand elles sont appliquées à des pensées nouvelles ou à des verbes que le sujet emploie pour la première fois. L'ensemble des séries syntaxiques fonctionne comme un régulateur qui distribue les idées dans un ordre déterminé.

Ces séries étant reproduites sans cesse, leur force associative s'accroît continuellement. De même que tout verbe entendu ou prononcé est une répétition des terminaisons marquant le mode, le temps, la personne et le nombre donnés ; de même, toute phrase impressive ou expressive est une reproduction d'une certaine série syntaxique. Quand on dit à un bébé : *Mimi est bien sage*, et un instant après : *Mimi est très méchant*, on lui fait répéter deux fois la série :

sujet + verbe + complément circonstanciel + attribut.

Or, toute répétition renforce, dans ce cas, la tendance à construire des phrases analogues de la même façon.

Il en résulte que les associations syntaxiques, du moins les plus courantes, sont répétées par un individu normal des centaines de fois par jour. Ainsi la tendance à mettre le complément direct d'un verbe à

l'infinitif après celui-ci est une association syntaxique établie, chez un enfant français de douze ans, par plus d'un demi-million de répétitions.

3. Interférence des associations syntaxiques concurrentes.

La diversité de l'enchaînement des idées est un puissant facteur d'interférence, dont l'action n'est dépassée que par l'influence inhibitrice résultant de la diversité de l'identification des idées. Voici quelques exemples de séries syntaxiques concurrentes, françaises et allemandes.

F : *Infinitif + complément direct. (Défendre la patrie.)*

A : *Complément direct + infinitif. (Das Vaterland verteidigen.)*

F : *Nom + adjectif verbal. (Un oiseau chantant.)*

A : *Adjectif verbal + nom. (Ein singender Vogel.)*

F : Sujet + *pronom complém. indirect + pronom complém. direct + verbe.* (Je *te le donne.)*

A : Sujet + *verbe + pronom complém. direct + complém. indirect.* (Ich *gebe es dir.)*

F : Sujet + verbe auxiliaire + *participe passé + complém. direct.* (J'ai *lu le livre.)*

A : Sujet + verbe auxiliaire + *complém. direct + participe passé.* (Ich habe *das Buch gelesen.)*

F : Conjonction de subordination + sujet + *verbe + attribut.* (...qu'il *est malade.)*

A : Conjonction de subordination + sujet + *attribut + verbe.* (...dass er *krank ist.)*

F : Pronom démonstr. + *nom + complém. circonstanciel + adjectif.* (Ce pays *autrefois si florissant.)*

A : Pronom démonstr. + *complém. circonstanciel + adjectif + nom.* (Dieses *einst so blühende Land.)*

Les éléments de concurrence et d'interférence sont souvent plus nombreux et plus complexes que dans les exemples précédents choisis parmi les cas simples : car d'ordinaire non seulement les termes équivalents sont diversement rangés dans les propositions, mais celles-ci mêmes sont différemment agencées dans les phrases correspondantes.

Les séries syntaxiques de L^m^ exercent, comme dans tous les cas de concurrence associative, sur leurs rivales de L^e^ une double action inhibitrice : générative et effectuelle. Tout d'abord le sujet éprouve certaines difficultés à saisir, à fixer la construction étrangère, qui lui paraît contraire à la logique et rebutante. Ainsi, un Français a de la peine à s'assimiler, par exemple, la série : *Pronom conjonctif + nom complément direct + infinitif complément direct + verbe* (*Wer Tränen ernten will*). Ensuite, même quand, à force de répétitions, ces séries ont été fixées, l'action interférente de L^m^ se manifeste souvent par la tendance du sujet à ranger les éléments étrangers suivant les voies de sa langue. Sous l'influence d'un facteur négatif (voir chap. III), cette action peut devenir consciente, comme dans l'exemple suivant :

Obs. 99. — *Mme S., directrice de pensionnat.* — J'ai de la peine à passer brusquement d'une langue à l'autre Ce ne sont pas les mots qui font défaut, mais la construction, les tours.

Aussi les incorrections de construction partagent-elles avec l'emploi de termes impropres la première place parmi les fautes qu'un sujet fait en L^e^. On doit

répéter à ce propos ce qui a été dit au sujet de l'identification incorrecte d'idées. Les fautes de construction ne résultent pas nécessairement d'une traduction mentale ; les termes étrangers pourraient bien être évoqués directement par des idées combinées selon les procédés de L^m. Les séries syntaxiques, agissant sur l'idéation, s'adapteraient aux termes de L^e aussi automatiquement qu'aux phrases de L^m que le sujet compose souvent pour la première fois. Ainsi, sous l'influence du milieu slave, le judéo-allemand a définitivement corrompu la construction allemande.

On doit encore noter que l'influence inhibitrice due à la diversité de l'enchaînement des idées, de même que celle de tous les autres facteurs de concurrence dans la polyglossie, est réciproque ; que, dans certaines conditions favorables à L^e, celle-ci tend à corrompre la construction en L^m. Ainsi les élèves composant d'ordinaire très correctement dans leur langue, y font des fautes graves de construction dans le cas de version (VI, 4). Les séries syntaxiques de L^e reproduites et ravivées, dans ce cas, par la présence du texte étranger, refoulent leurs concurrentes de L^m.

Résumé.

1. L^m établit chez tout individu des procédés particuliers d'enchaînement d'idées ou de construction, qui forment des séries syntaxiques. Ces séries répétées sans cesse acquièrent une solidité associative extraordinaire.

2. La diversité de l'enchaînement des idées dans

des langues diverses est un puissant facteur d'interférence dans la polyglossie. Les séries syntaxiques concurrentes tendant à s'inhiber mutuellement, le sujet range souvent incorrectement les termes et les propositions. Les fautes de construction sont très fréquentes chez les polyglottes.

3. Dans certaines conditions favorables à L^e, comme dans le cas d'une version, la construction étrangère tend à vicier celle de L^m.

VIII

VARIATION DE L'ACTION INTERFÉRENTE DES LANGUES DANS LA POLYGLOSSIE

1. Mémoire verbale de l'enfant comparée à celle de l'adolescent et de l'adulte.

Du fait connu de tout temps qu'à conditions égales l'enfant apprend une langue mieux et plus facilement que l'adulte et même que l'adolescent, on conclut généralement à la supériorité de la mémoire durant l'enfance. Mais, en ce qui concerne la mémoire verbale du moins, les nombreuses expériences démentent absolument cette conclusion. Binet et Henri [1] ont constaté, dans leurs expériences sur la mémoire

[1] Année psychologique, I. La Mémoire des mots.

des mots, que les élèves du cours supérieur retenaient une petite fraction de mots de plus que ceux de la classe inférieure, tandis que les adultes en retenaient en moyenne un de plus que les enfants de 7 à 13 ans. Les mêmes auteurs ont trouvé [1] qu'en ce qui concerne la mémoire des phrases, la supériorité des élèves plus âgés est encore bien plus prononcée. Ces résultats sont conformes à ceux obtenus par Burdon, Jacobs, Bolton et d'autres.

Il résulte également des expériences collectives que j'ai faites en 1905 dans les écoles primaires de Lausanne sur plus de 600 élèves, que la mémoire des mots étrangers suivis de leur signification croît, entre 11 et 15 ans, avec l'âge, et, à âge égal, avec l'intelligence.

« En général, dit le Dr Meumann [2], parmi les pédagogues et les psychologues est répandue l'opinion que la mémoire mécanique des enfants est meilleure que celle des adultes. Nos expériences nous ont démontré que cette opinion est erronée. La mémoire des adultes qui exercent constamment leurs facultés intellectuelles dépasse de beaucoup celle de l'écolier moyen à tous les points de vue, dans l'étude mécanique également. La faiblesse de la mémoire et surtout la faible aptitude de l'enfant à apprendre mot à mot, nous a étonné chaque fois que nous avons comparé les résultats fournis par les étudiants et les docents avec ceux fournis par les écoliers. »

[1] Ibid. La mémoire des phrases.

[2] Ueber Œkonomie und Technik des Lernens, Leipzig 1903, p. 54, 55.

On pourrait attribuer cette supériorité à l'intelligence ou à l'attention volontaire : le résultat reste le même, à savoir que l'adulte et l'adolescent fixent et retiennent les mots et les phrases mieux que l'enfant.

D'autre part, on méconnaît généralement le fait que l'enfant qui apprend facilement une langue étrangère l'oublie rapidement quand il cesse de la pratiquer. En voici quelques exemples.

Obs. 100. — *I. E.* — M[me] M., d'Odessa, amène à Lausanne son fils âgé de 4 ans. Sortant rarement, l'enfant n'apprend pas un mot de français pendant sa première année de séjour en Suisse; placé en pension dans une famille de la ville, il y apprend rapidement la langue; mais, en revanche, il oublie au bout d'une année le russe à tel point qu'il ne sait presque plus causer avec sa mère et ne la comprend qu'à peine, ce qui décide la dame à reprendre son fils.

Obs. 101. — *I. E.* — Né à Safed, dans la Haute Galilée, N. passe les premières années de son enfance dans un milieu arabe, dont la langue lui devient aussi familière que l'hébreu, sa langue maternelle. A 5 ans, N. quitte cette ville pour aller habiter dans une colonie juive, et, au bout de deux ans, il oublie sa deuxième langue.

Obs. 102. — *I. E.* — M[lle] H., âgée de 19 ans, a passé sa première enfance dans une colonie israélite de la Judée où elle a appris l'hébreu; ayant émigré, à l'âge de six ans, en Amérique où elle fait un séjour de trois années, elle oublie complètement l'hébreu, mais apprend bien l'anglais. Rentrée en Palestine et placée en pension dans une colonie allemande où elle passe trois ans, elle apprend l'allemand, mais elle oublie son anglais. A 13 ans, elle vient habiter Lausanne où elle apprend le français, qu'elle parle

parfaitement, mais oublie considérablement son allemand, bien qu'elle étudie cette langue dans les écoles.

2. Aptitude aux langues en fonction de l'âge.

Comment accorder la faiblesse relative de la mémoire verbale de l'enfant avec son aptitude incontestable à apprendre les langues ?

Cette contradiction apparente n'est qu'une preuve éclatante du rôle prépondérant que l'antagonisme des langues joue dans la polyglossie. Les plus grosses difficultés que nous éprouvons en L^e nous viennent de L^m, source inépuisable d'inhibition pour la fixation et surtout pour la reproduction de toute autre langue. Or,

a) cette interférence augmente avec l'accroissement de la force associative de PL^m ;

b) la solidité d'une association augmentant avec le nombre de ses reproductions, la puissance de PL^m croît nécessairement avec l'âge du sujet ;

c) l'action interférente exercée par PL^m sur ses concurrentes étant ainsi une fonction de l'âge auquel un individu étudie L^e, il s'ensuit que c'est chez l'enfant que celle-ci est le moins inhibée.

Notons encore qu'à mesure que l'enfant devient adolescent et celui-ci homme, il fait un usage de plus en plus grand du langage ; il en résulte qu'un étudiant âgé de vingt-deux ans, par exemple, a répété les associations de L^m non pas deux fois mais, peut-être, dix fois autant que l'enfant de douze ans élevé dans les mêmes conditions de milieu et d'édu-

cation. En outre, le jeune homme ayant touché à tous les domaines de la pensée humaine, rencontre en L^e rarement des termes ou des expressions qui n'aient pas chez lui des équivalents concurrents dans sa langue ; tandis que l'enfant lit souvent en L^e des choses dont il n'a jamais entendu parler en L^m, ce qui atténue, dans ce cas, l'influence interférente de cette dernière (II, 3).

L'aptitude d'un individu à apprendre L^e est déterminée par deux facteurs opposés, l'un positif — la rétentivité, et l'autre négatif — l'action inférente de L^m, qui varient incessamment, l'un croissant jusqu'à une certaine époque, l'autre augmentant sans discontinuer jusqu'à la limite de la vie normale. La période optimum pour cette aptitude sera donc celle où la différence positive entre ces deux facteurs sera la plus grande, et les faits quotidiens montrent que cette époque doit être cherchée parmi les années de l'enfance.

Le fait que le maximum de cette aptitude ne coïncide pas, chez un individu, avec celui de la rétentivité et de l'intelligence, mais avec le minimum de l'influence inhibitrice de L^m, est très instructif ; il montre :

1° que dans l'étude des modalités expressives des langues, l'accroissement le plus considérable de la rétentivité et de l'intelligence est impuissant à contrebalancer l'action inhibitrice de L^m;

2° et que, par contre, la faiblesse relative de cette action surcompense l'imperfection des susdites facultés.

L'aptitude de l'enfant à **L**^{e} ne résultant que de l'instabilité relative de **PL**^{m}, il s'ensuit que cet avantage implique une menace à l'égard de **L**^{m}. En effet, si chez l'adulte **PL**^{m} est trop puissante pour être altérée notablement par **PL**^{e}, il n'en est pas de même chez l'enfant. Dans ce cas, **L**^{e} envahit rapidement **L**^{m}, où elle apparaît sous forme de nombreuses intercalations (obs. 94-96, 98) et de termes impropres ; nous venons de voir (obs. 100-102) que dans certaines conditions, **L**^{m} est complètement refoulée au point d'être considérée comme oubliée. Que ce soit là un refoulement et non pas une disparition, cela nous sera prouvé par des cas pathologiques, où le prétendu disparu réapparaît lorsque l'antagoniste refouloir est passagèrement ou définitivement supprimé.

3. Supériorité de l'adulte sur l'enfant dans l'étude de la modalité visuelle de L^{e}.

Même en **L**^{m}, il nous est bien plus difficile d'exprimer verbalement une pensée que de la comprendre auditivement ou visuellement; la voie **mi** ou **LP** est infiniment mieux frayée que la direction inverse **im** ou **PL**. La différence entre les modalités impressives et les modalités expressives est encore plus prononcée en **L**^{e}. Quelque faible que soit le souvenir des nouveaux termes, quelles que soient les particularités idiomatiques, morphologiques et syntaxiques, qui contrarient les habitudes verbales du sujet, quand les expressions sont données et qu'il ne s'agit que de les reconnaître par l'ouïe ou par la vue, celui-ci y

parvient aisément, ne fût-ce qu'avec une lenteur relative et décroissante.

Le gros des difficultés causées en L^e par les multiples concurrences gît dans les modalités expressives. Certes, nous sommes contrariés de voir pratiquer des habitudes diamétralement opposées aux nôtres, mais c'est nous faire violence que de nous obliger de les pratiquer nous-mêmes. Aussi, l'immigré qui, résidant depuis des années dans le pays, en comprend la langue, apparemment du moins, aussi bien que l'indigène, parvient-il rarement à masquer son origine quand il parle ou écrit dans cet idiome ; non seulement la prononciation, mais aussi la construction, l'emploi des termes, des modes et des temps se ressentent souvent de L^m. Les véritables concurrentes, ce sont **P**L^m et **P**L^e, tandis que L^m**P** et L^e**P** ne donnent lieu qu'à quelques concurrences indirectes.

Or, l'infériorité de l'adulte, au moins jusqu'à l'âge de 35-40 ans, dans l'étude des langues, étant due uniquement à l'action de L^m, on doit conclure qu'elle décroît ou disparait quand il s'agit des modalités impressives sur lesquelles l'influence interférente a peu ou point de prise. Dans la modalité auditive, l'aptitude de l'adulte se trouve fortement diminuée par suite d'une intense action d'interférence verbo-auditive exercée par L^m (IV, 3, 4) ; mais en ce qui concerne l'action de la modalité visuelle de L^e, l'adulte, l'intellectuel du moins, est certainement supérieur à l'enfant.

Cette supériorité paraît certaine, même dans les modalités expressives, sous le rapport de la quantité

de termes appris. Ce qui distingue l'aptitude de l'enfant à l'étude des langues, ce n'est pas la quantité des mots appris, mais la clarté de l'audition, la pureté de la prononciation, la correction dans l'emploi des termes et dans la construction ; c'est-à-dire tous les éléments verbaux sur lesquels L^m exerce, chez l'adulte, une action interférente particulièrement intense.

4. Reviviscence temporaire d'une langue, résultant de l'oubli définitif ou passager d'autres langues.

On voit, par ce qui précède, que dans l'étude des langues chez l'adulte, l'ancien s'oppose à l'établissement du nouveau et lèse le récent plus ou moins établi, et que, par contre, chez l'enfant, le récent corrompt et finit, dans certaines conditions, par supplanter l'ancien. D'après cela, si l'on pouvait, sous ce rapport, délivrer un individu, ne fût-ce que momentanément, du joug de l'ancien, il recouvrerait parfaitement l'aptitude à l'acquisition du nouveau ; de même que s'il était possible de soustraire complètement un sujet à l'influence du récent ou du moins ancien, le plus ancien apparaîtrait libéré et revivifié. On a vu, touchant l'interférence auditivo-phonique (IV, 8) un exemple où l'hypnotisé imitait scrupuleusement l'accentuation étrangère. La série des observations suivantes montrera qu'il en est ainsi pour la langue tout entière, lorsque l'action interférente des langues concurrentes est définitivement ou passagèrement supprimée.

Obs. 103. — *Citée par Ribot, Maladies de la mémoire, p. 145.* — Un vieux forestier avait vécu pendant sa jeunesse sur les frontières polonaises et n'avait guère parlé que le polonais. Dans la suite, il n'avait habité que des districts allemands. Ses enfants assurèrent que, trente ou quarante ans, il n'avait entendu prononcer un seul mot de polonais. Pendant une anesthésie qui dura près de deux heures, cet homme parla, pria, chanta, rien qu'en polonais.

Obs. 104. — *Citée par Havelok Ellis, Le Monde des rêves, Paris, 1912.* — Au XVIIIe siècle, lord Mouboddo parle d'une comtesse de Laval qui, dans le délire de la maladie, parlait le breton qu'elle avait su étant enfant, mais avait depuis longtemps oublié.

Obs. 105. — *Même auteur, p. 277.* — Une dame qui demeura un temps considérable dans un état de légère anesthésie chloroformique, commença à parler une langue nouvelle que quelqu'un dans l'assistance reconnut être du gallique. Enfant, elle le reconnut par la suite, elle avait parlé cette langue, mais l'avait depuis longtemps oubliée.

Obs. 106. — *Dr Rusch, cité par Ribot, ouvr. cité, p. 146-147.* — Je tiens d'un pasteur luthérien vivant en Amérique et qui avait dans sa congrégation un nombre considérable d'Allemands et de Suédois, que presque tous peu avant de mourir, prient dans leur langue maternelle. « J'en ai, disait-il, des exemples innombrables. quoique plusieurs d'entre eux, j'en suis sûr, n'aient pas parlé allemand ou suédois depuis cinquante ou soixante ans.

Obs. 107. — *Dr Rusch, cité ibid., p. 146.* — Un Italien, le Dr Scandella, homme d'une érudition remarquable, résidait en Amérique. Il était maître d'italien, d'anglais et de français. Il fut pris de la fièvre jaune, dont il mou-

rut à New-York; au commencement de sa maladie, il parla *anglais;* au milieu, *français;* le jour de sa mort *italien,* sa langue natale.

Ce retour de langues et de formules perdues, dit[1] l'auteur des « Maladies de la mémoire » ne me paraît, bien interprété, qu'un cas particulier de la loi de régression. Par suite d'un travail morbide qui, le plus souvent, aboutit à la mort, les couches les plus récentes de la mémoire se sont détruites, et ce travail de destruction descendant de proche jusqu'aux acquisitions les plus anciennes, c'est-à-dire les plus solides, leur rend une activité temporaire, les ramène quelque temps à la conscience, avant de les effacer pour toujours. L'hypermnésie ne serait donc que le résultat de conditions toutes négatives ; la régression résulterait non d'un retour normal à la conscience, mais de la suppression d'états plus vifs et plus intenses : ce serait comme une voix faible qui ne peut se faire entendre que quand les gens au verbe haut ont disparu. Ces acquisitions, ces habitudes de l'enfance ou de la jeunesse reviennent au premier plan non parce qu'une cause quelconque les pousse en avant, mais parce qu'il n'y a plus rien qui les recouvre. »

Cas hypnotiques.

Obs. 108. — *Citée par Dr Fernand Bottex, Le magnétisme animal, Paris 1884, p. 269.* — Le « magnétiseur » Hausen raconta un jour au Dr Bénédict, de Vienne, qu'il

[1] P. 147.

avait vu, en Afrique, un Anglais se mettre à chanter dans une langue inconnue à tous ceux qui l'entendirent; l'Anglais, réveillé de son somnambulisme, déclara lui-même qu'il n'avait aucune idée de ce que cette langue pouvait être. Bénédict affirma alors à Hausen que c'était le *gallois,* se basant sur ce que les habitants du pays de Galles, qui arrivent jeunes en Angleterre, oublient complètement leur langue maternelle, qu'ils reparlent alors plus tard dans le délire des fièvres typhoïtides ou dans les états extatiques.

Obs. 109. — *Citée id., p. 56.* — Braid cite le cas d'une femme qui, pendant le somnambulisme, récitait directement de longs chapitres de la bible hébraïque et d'autres livres, alors qu'elle n'avait jamais étudié les langues dans lesquelles elle récitait et qu'elle n'en pouvait dire un mot à l'état de veille; or, on découvrit à la longue qu'elle avait retenu ce qu'elle répétait pour l'avoir entendu lire à haute voix par un ecclésiastique.

Ici encore, l'hypermnésie ne serait que le résultat d'un arrêt passager de tous les états qui, par leur vivacité, empêchent le souvenir de surgir, et paraissent avoir effacé celui-ci pour toujours; les représentations que nous croyons disparues à tout jamais, ne sont en réalité qu'inhibées ; c'est pourquoi, lorsque leurs inhibiteurs sont inhibés à leur tour, elles sont reproduites avec une exactitude surprenante.

Le fait que la suppression complète, passagère ou définitive, des souvenirs verbaux produit une hypermnésie pour la langue conservée, montre une fois de plus que, dans la polyglossie, l'oubli n'est qu'un refoulement résultant de l'antagonisme des langues ; que *plus les systèmes concurrents sont vifs au moment*

donné, plus ils se reproduisent péniblement ; et que, par contre, tout ce qu'atténue la vivacité de l'un des concurrents augmente la reproductibilité de l'autre.

Résumé.

1. La mémoire verbale de l'enfant est inférieure à celle de l'adolescent et de l'adulte. Les enfants oublient rapidement les langues qu'ils ont plus ou moins délaissées (obs. 99-102.)

2. Les plus grandes difficultés que présente l'étude des langues proviennent de l'influence interférente exercée par L^m. Cette influence s'accroissant avec l'âge du sujet, il s'ensuit que l'aptitude à l'acquisition de L^e décroît de même.

3. C'est pourquoi,

l'adolescent et l'adulte

sont, sous ce rapport, inférieurs à l'enfant. Ils apprennent les modalités expressives de L^e difficilement parce qu'ils se souviennent trop bien, et dans tous les domaines de la pensée, de L^m, dont les puissantes associations arrêtent et harcèlent à tout moment leurs concurrentes étrangères.

Par suite de l'extrême

l'enfant

est, sous ce rapport, supérieur à l'adolescent et à l'adulte. Il apprend facilement à parler L^e parce qu'il se souvient moins bien de L^m dont les associations ne sont pas assez puissantes chez lui pour résister à l'envahissement de la pensée par les concurrentes étrangères ; d'autant plus que dans plusieurs domaines

solidité de **PL**^{m} chez l'adulte, **L**^{m} est rarement corrompue par **L**^{e}. Même lorsqu'elle est délaissée, elle n'est pas oubliée. Même négligé, l'ancien résiste au récent.

ses idées en formation n'ont pas encore adhéré aux formes verbales de **L**^{m}.

Par suite de la faiblesse relative de **PL**^{m} chez l'enfant, **L**^{e} corrompt souvent **L**^{m}, et lorsque celle-ci est plus ou moins délaissée, elle est complètement oubliée. Le récent favorisé refoule l'ancien négligé.

4. Dans l'étude de la modalité visuelle de **L**^{e}, où l'influence inhibitrice de **L**^{m} se trouve extrêmement réduite, l'adolescent et l'adulte sont supérieurs à l'enfant.

5. Dans des cas pathologiques et hynoptiques, l'arrêt de l'action inhibitrice, résultant de l'oubli définitif ou passager des langues concurrentes, produit la reviviscence de l'idiome considéré comme totalement oublié (obs. 103-108) ou non appris (obs. 109).

6. Plus les langues concurrentes sont subexcitées ou vives, plus elles se lèsent les unes les autres ; par contre, plus elles sont passagèrement refoulées à un moment donné, plus celui-ci est favorable à l'une d'entre elles tant au point de vue de fixation qu'à celui de reproduction.

IX

APPLICATIONS DIDACTIQUES

1. La polyglossie au point de vue éducatif.

On attribue généralement à l'étude des langues une valeur intellectuelle et éducative égale, sinon supérieure, à celle des sciences. C'est là une suite naturelle des idées pédagogiques de l'école verbale où les mots remplaçaient les réalités. Quand on est persuadé de la vertu éducative de mots qui suffiraient, à eux seuls, pour développer les facultés intellectuelles et morales, on est porté à croire que la multiplicité des formes verbales, la polyglossie, donne lieu à une gymnastique intellectuelle qu'aucune étude scientifique ou littéraire ne saurait remplacer. De nos jours, où le préjugé de l'enseignement classique

s'est considérablement dissipé, on a reporté sur les langues vivantes une partie de la foi que l'on prêtait autrefois aux langues mortes.

Mais à mesure que l'école moderne s'oriente vers l'action, que la vérité sur la valeur des mots non précédés des choses et des actes pénètre dans les esprits, la foi dans la vertu instructive des langues commence à s'ébranler. Certes, l'étude des langues contribue au développement de la mémoire, du jugement, du goût littéraire ; mais il est incontestable que le temps et l'énergie dépensés pour apprendre plusieurs signes verbaux exprimant les mêmes idées, pourraient et devraient être employés bien plus utilement à l'acquisition de nouvelles idées ou à l'approfondissement de celles qui ont été acquises antérieurement ; que l'esprit s'enrichit par l'expérience des choses et non par la mémorisation d'équivalents verbaux de plusieurs langues ; que savoir distinguer, par exemple, les feuilles de divers arbres est beaucoup plus utile, sous tous les rapports, que de connaître l'équivalent du mot *feuille* en cinq idiomes ; que la moindre expérience physique ou chimique ou le travail manuel le plus banal fournissent à l'intelligence bien plus de matériaux qu'un morceau littéraire en langue étrangère traitant des choses connues à l'enfant. On ne saurait se faire une idée même approximative de ce qu'ont coûté et coûtent encore à l'humanité le verbalisme en général et le préjugé des langues en particulier.

Cependant, ceux mêmes qui contestent à l'étude des langues sa valeur éducative ne soupçonnent pas

que cet enseignement puisse porter directement préjudice à quelque faculté intellectuelle. Or, le fait nouveau que les langues tendent, chez un sujet, à s'inhiber mutuellement, conduit inévitablement à la conclusion que la polyglossie est un facteur de gêne et d'entraves pour la pensée verbale; qu'apprendre une nouvelle langue, c'est amoindrir en clarté, en pureté et, dans le meilleur cas, en vitesse le pouvoir expressif dans les langues acquises précédemment (IV, 1; VI et VII).

En résumé, l'enseignement des langues prive l'élève de temps et de forces qui pourraient profiter à l'étude des sciences, des arts et de travaux manuels dont l'utilité pratique de même que l'importance instructive et éducative sont indiscutables; il porte aussi atteinte à la faculté expressive et, par conséquent, à l'idéation en général.

L'étude des langues est une plaie sociale, un mal, bien que nécessaire et, dans une certaine mesure, inévitable.

2. Limitation du préjudice des langues.

Si les nécessités de la vie pratique nous obligent d'étudier quelques langues, il incombe à la didactique d'en atténuer le mal le plus possible, et la psychologie du langage nous fournit les moyens de cette limitation.

Une erreur capitale communément répandue dans l'enseignement consiste à considérer une langue comme un élément simple, indécomposable; on n'y

distingue ni les divers domaines de la pensée, ni les quatre modalités du langage; on confond même le langage expressif avec le langage impressif. Dans les écoles secondaires, les langues sont enseignées intégralement, comme si les élèves devaient parvenir un jour à s'exprimer dans ces idiomes, oralement et par écrit, en perfection dans n'importe quel domaine. L^e est identifié, sous ce rapport, à L^m. A cet effet, on s'exerce dans les classes inférieures à parler sur des sujets très divers, de même que dans les classes supérieures on fait de nombreuses compositions ou même des conférences sur des questions littéraires, historiques ou sociales. Dans l'enseignement classique même, non seulement le thème continue à occuper une place importante, mais on pratique encore la composition latine sur des sujets empruntés à la vie moderne.

Or, les futurs bacheliers, à quelques rares exceptions près, n'auront jamais besoin de disserter, ni de faire de la critique littéraire, ni même de rédiger de longues lettres quelconques en L^e. Ce qu'il est pratiquement indispensable de savoir dire en L^e se réduit à la conversation sur les besoins de la vie quotidienne; on doit savoir le strict nécessaire pour pouvoir se faire comprendre de l'employé du chemin de fer ou de la poste, du garçon d'hôtel, de la blanchisseuse, de l'épicier, etc. S'il en faut plus, le séjour à l'étranger pourrait seul le fournir, et le fournira facilement.

Ce qui est absolument nécessaire sous ce rapport à tout homme cultivé, pour l'instruction générale, de

même que pour le perfectionnement professionnel, c'est de comprendre à fond les œuvres littéraires et scientifiques des pays les plus civilisés. Ce but, bien que modeste, est souvent manqué dans les écoles où, à force de compositions, on ne lit pas assez.

Même lorsque les langues sont enseignées dans un but particulier purement pratique, comme c'est le cas dans les écoles de commerce, on devrait, quant aux modalités expressives, se borner au domaine spécial. Les futurs négociants ou employés de commerce n'auront besoin de parler et d'écrire en L^e qu'en traitant des affaires; il est donc inutile de les faire disserter dans cet idiome sur les guerres de Napoléon, par exemple, ou sur les effets de la foudre. En revanche, en s'appliquant tout spécialement à un domaine limité, le sujet y acquerra un style parfait. Ainsi, un individu pense spontanément en L^e quand il médite sur des choses étudiées dans cette langue (II, 3).

Quant à l'enseignement classique, on devrait en bannir absolument tout exercice expressif, car celui-ci consume en parasite le temps consacré à la lecture des auteurs antiques.

On doit bien insister sur ces vérités qui choquent l'opinion courante sur ces questions. La faculté verbo-expressive, qui se confond presque avec l'idéation, est si importante sous tous les rapports et si médiocre chez la plupart des gens, qu'elle doit faire à l'école l'objet de soins aussi constants que minutieux ; aussi doit-on la canaliser dans une seule voie, la concentrer dans une seule langue au lieu de l'épar-

piller dans plusieurs idiomes. La plupart des polyglottes[1] disposent d'un vocabulaire très court et échouent devant les moindres difficultés morphologiques ou syntaxiques de *toutes* les langues qu'ils parlent.

Pour pouvoir tout exprimer aisément dans une seule langue, en L^m, nous devons cultiver celle-ci durant toute la vie, et nous imposer, sous le rapport expressif, à l'égard des autres langues, sinon une abstinence absolue, du moins une sage tempérance ; l'une de nos plus belles facultés est à ce prix. A une Américaine qui, à peine présentée, posait l'invariable question : « Do you speak English? », Marcel Prévost[2] entendit un jour Coppée répondre froidement :

— Non, madame..., j'apprends toujours le français.

* * *

En réduisant l'étude expressive des langues, nous atténuons considérablement les préjudices signalés.

1° Ce qui est difficile et presque insurmontable dans les langues, ce sont les modalités expressives ; tandis que la modalité visuelle ne présente aucune difficulté (VIII, 3) et demande bien moins de temps et d'efforts.

2° Renonçant à apprendre les langues intégralement, on parviendra d'autant mieux à les posséder partiellement.

[1] Marcel Prévost, Lettres à Françoise Maman, p. 88.

[2] Ouvrage cité, p. 87.

3° Le pouvoir expressif de l'élève dans les langues étant borné aux idées plus ou moins banales, l'action interférente que ces idiomes exerceront sur L^m et sur l'idéation sera minime. Toute pensée originale ne trouvera chez le sujet qu'une seule voie verbale perméable, celle de L^m.

La réduction de l'étude expressive des langues est un soulagement économique, hygiénique et intellectuel.

Lire en plusieurs langues, mais n'en parler réellement qu'une seule, ou **polyglossie impressive et monoglossie expressive,** tel est le principe didactique fourni par la psychologie du langage. On devrait l'appliquer également aux relations internationales entre les pays des trois ou quatre langues les plus répandues. Ainsi un négociant de Londres n'écrirait qu'en anglais à ses correspondants de Paris ou de Berlin, qui ne lui répondraient qu'en français et en allemand. On a souvent spontanément recours à la correspondance bilingue et on s'en trouve bien. Dans les revues bilingues en Suisse, chacun des auteurs rédige ses articles dans sa langue. Ce procédé aurait encore l'avantage d'accommoder les susceptibilités nationales à l'égard des langues.

* * *

L'estime exagérée que l'on professe pour l'étude des langues en général s'aggrave encore par l'erreur de la polyglossie prématurée, qui consiste à croire que les langues peuvent et doivent être apprises dès

la plus tendre enfance, et que c'est le plus tôt qui vaut le mieux sous ce rapport. Ce principe est appliqué dans les familles aristocratiques où l'on voit des enfants de six à sept ans qui parlent deux ou même trois langues. La loi de l'interférence verbale nous montre la gravité de cet abus qui, non seulement corrompt L^m dans ce cas, mais compromet l'idéation elle-même, à peine éclose ; quand le véhicule de la pensée se trouve entravé, celle-ci l'est également.

On devrait établir expérimentalement l'âge minimum auquel un enfant peut commencer à apprendre une langue étrangère. Marcel Prévost, qui paraît avoir observé de nombreux enfants polyglottes, fixe [1] cet âge à douze ans.

Il faut encore distinguer, sous ce rapport, entre langues vivantes et langues mortes. Pour les premières, on doit bien se hâter d'utiliser les dernières années de l'enfance, afin de faciliter l'acquisition d'une prononciation pure (IV) et d'éviter, en général, l'intensité de l'action interférente exercée par L^m (VIII); tandis que dans le cas des langues antiques étudiées exclusivement pour la lecture, où l'on n'a pas à se préoccuper de la pureté de la prononciation et où l'on peut éviter l'action inhibitrice de L^m, l'adolescence est plus propice que l'enfance (VIII, 3).

D'autre part, tout homme cultivé ne peut se passer de quelques langues vivantes, tandis que les langues classiques ne conviennent qu'à une certaine élite ; or, on ne saurait juger de cette convenance qu'à la fin

[1] Ouvrage cité, p. 241.

des études secondaires, et nul ne saurait la décider mieux que le jeune bachelier parvenu à sa maturité intellectuelle.

Voilà pourquoi le latin[1] et le grec, cédant à l'école secondaire leur place aux langues modernes, devraient faire exclusivement partie de l'enseignement supérieur.

3. Traduction et méthode directe.

Dans l'enseignement des langues, on est tout naturellement enclin à recourir à l'intermédiaire de L^m; la traduction semble à priori aussi avantageuse qu'indispensable. Admettant que les idées sont inséparables des termes qui les désignent, on croit qu'il est impossible de saisir le sens des mots étrangers sans l'aide de leurs équivalents en L^m, et que tout autre procédé qui s'en passerait aboutit forcément à la traduction mentale. L^e étant ainsi, dès le début, associée à L^m, on suppose qu'elle ne parvient jamais à fonctionner indépendamment de celle-ci. Posséder L^e en perfection, ce serait établir aussi solidement que possible les associations $L^e\,L^m$ pour les modalités impressives, et $L^m\,L^e$ pour les modalités expressives, d'où la nécessité de traduire continuellement dans les deux sens.

Souvent, ceux mêmes qui admettent la possibilité d'une association directe, reprochent à ce procédé sa lenteur, l'effort qu'il nécessite pour deviner le sens,

[1] On devrait peut-être faire, dans les pays de langue française, une exception pour le latin nécessaire à l'étude de la première.

et le vague qui en résulte ; ils lui préfèrent la traduction, qui livre la signification rapidement et clairement ; inutile de tâtonner péniblement quand on peut marcher droit vers son but.

Cependant l'effort ne fait pas défaut ici, puisque l'élève partant de mots isolés, est laissé tout seul, dans la version et le thème, pour la compréhension et la construction de la phrase étrangère ; et cette double traduction, juxtaposant les deux langues à tout moment, non seulement consolide leur association, mais fait encore ressortir leurs particularités morphologiques et syntaxiques que seule la comparaison fait découvrir et retenir.

C'est là de la didactique *logique* basée sur une psychologie hypothétique. Examinons-la à la lumière des faits.

La psychologie expérimientale a nettement établi que le mot n'est pas l'idée, que celle-ci, fût-elle vague, précède toujours, sous forme d'un sentiment (Binet), le mot qui le signifie. Il en résulte que tout terme verbal est fixé dans notre mémoire sous la forme de deux associatons inverses **t I** et **I t** ; que la totalité des associations formant le langage peut être symbolisée par **L P** et **P L**, et que la version et le thème établissent, pour chaque terme étranger, les associations $\mathbf{t^e\ t^m\ I}$ et $\mathbf{t^m\ I\ t^e}$, et pour $\mathbf{L^e}$, en général, $\mathbf{L^e\ L^m\ P}$ et $\mathbf{L^m\ P\ L^e}$. Rappelons en passant que le thème n'est pas un véritable exercice de langage expressif puisque le sujet y exprime non pas sa pensée spontanée, originale, mais celle qu'il a sous les yeux.

D'autre part, il a été suffisamment prouvé que les

langues sont autonomes chez les polyglottes, du moins chez celui qui les possède passablement (I), c'est-à-dire que **L**^{e} **P** et **P L**^{e} peuvent fonctionner indépendamment de **L**^{m} ; nous savons également que lorsque l'association **t**^{e} **I** est créée directement, elle peut ne pas évoquer **t**^{m}, même au moment de sa fixation, et qu'en tout cas celui-ci suit l'idée, mais ne la précède point (I, 3) ; que, par contre, l'habitude de traduire peut rendre la traduction mentale indispensable pour l'intelligence du texte, même lorsque **L**^{e} est parfaitement familière au sujet (I, obs. 7).

Il est évident, pour ne parler que des modalités impressives, que **t**^{e} **I** est plus rapide que **t**^{e} **t**^{m} **I** ; car, quelque minime que soit la durée de l'évocation de **I** par **t**^{m}, elle n'est pas nulle ; et quand il s'agit de milliers et de milliers de mots, cette évocation, fût-elle mentale, occasionne une grande perte de temps et d'énergie.

Cette perte dépasse toute limite dans l'enseignement classique où la traduction effective, orale et écrite, est accompagnée de nombreuses explications données toutes en **L**^{m}. Dans une leçon de latin présentée comme modèle par un professeur de pédagogie [1], les termes de cette langue forment 16 % de l'ensemble des mots prononcés à cette occasion. En admettant même que dans des leçons moins brillantes cette proportion monte à 25 %, il s'ensuit encore que sur les cinquante minutes fixées pour la leçon, il n'en revient au latin proprement dit que douze à treize,

[1] M. F. Collard, professeur à l'Université de Louvain, Méthodologie de l'enseignement moyen, Bruxelles, 1903.

puisque pendant tout le reste du temps c'est en L^m que l'on discute au sujet d'une demi-page de texte antique.

Telle est la rapidité de la méthode classique. Ce sont probablement la facilité et la rapidité apparentes avec lesquelles on apprend les listes de mots isolés, et, d'autre part, la lenteur des premières acquisitions dans l'enseignement direct, qui ont donné lieu à cette erreur.

Mais les lois des associations concurrentes, qui régissent l'antagonisme des langues, permettent de juger le procédé de la traduction en lui-même. Rappelons brièvement ces lois (Müller et Pilzecker).

1. Une association quelconque **a b** s'oppose à la création d'une nouvelle association **a c** : c'est l'inhibition générative ; lorsque, malgré cette opposition, **a c** a été formée, **a b** exercera une influence inhibitrice sur la reproduction de sa concurrente : inhibition effectuelle.

2. **a c** tend également à interférer la reproduction de **a b**, l'action interférente est réciproque.

3. L'influence inhibitrice exercée sur **a c** est d'autant plus considérable que **a b** est plus forte, plus jeune — l'âge est compté depuis la reproduction la plus récente — et plus rapprochée du seuil de la reproductibilité ou subexcitée au moment donné ; elle atteint son maximum lorsque **a**, au lieu d'évoquer **c**, a reproduit **b** ; la reproduction de **ab** a pour effet le refoulement de **c**.

4. Par contre, cette influence est d'autant moindre que **ac** est plus forte, plus jeune et plus subexcitée ;

elle est au minimum lorsque **ac** vient d'être reproduite, c'est-à-dire quand celle-ci est extrêmement jeune par rapport à **ab**.

Il en résulte que les facteurs favorables à la formation et à la reproduction de **ac** sont : *a)* la plus grande vieillesse possible de **ab**, *b)* l'extrême jeunesse de **ac** et *c)* l'absence ou l'éloignement de toute cause subexcitatrice de **ab**.

Dans les expériences de laboratoire qui ont servi à établir ces lois, il s'agissait d'associations composées chacune de deux syllabes dénuées de sens, et fixées par 5—20 répétitions. Or, si l'influence inhibitrice se manifeste sur des associations aussi simples, combien est-elle puissante dans la polyglossie, où chaque expression, chaque proposition présente une foule de concurrences auditives, phoniques, verbo-symboliques, idiomatiques, morphologiques et syntaxiques, et où les associations de $\mathbf{L^m}$ sont continuellement renforcées par des centaines de répétitions quotidiennes.

Aussi cette action, d'ordinaire latente, se manifeste-t-elle bien fréquemment en $\mathbf{L^e}$, où elle fausse l'audition, corrompt la prononciation, produit des intercalations, amène des termes impropres et vicie les formes syntaxiques (IV—VII). Ces multiples actions, qui s'exercent même quand $\mathbf{L^e}$ est suffisamment familière au sujet, sont bien plus intenses lorsque, comme c'est le cas dans l'enseignement, $\mathbf{L^eP}$ et $\mathbf{PL^e}$ sont en voie de formation. Leur complexité s'aggrave encore par le fait qu'en vertu des nombreux liens associatifs rattachant les composants infinis d'une langue les uns aux autres, celle-ci doit être considérée, au point

de vue de la reproductibilité, comme une constellation verbale qui se rapproche toute du seuil de la conscience, au moment où quelques-uns de ses éléments viennent de le franchir (II, 5); cette subexcitation de toute une langue par la reproduction d'un certain nombre de phrases, est un puissant facteur d'interférence dans la polyglossie (III, 3), de même que la subexcitation de **ab** renforce l'action inhibitrice exercée sur **ac**. Heureusement, les facteurs qui entravent la reproduction lorsqu'elle les contrarie (III), lui sont favorables quand elle concorde avec leur tendance (II).

Les innombrables faits de l'antagonisme des langues confirment donc parfaitement les lois de concurrence associative établies expérimentalement. Il y a mieux, ils fournissent la preuve inverse, négative, de l'importance de la concurrence dans les associations en général, et tout particulièrement dans la polyglossie. En effet, si les grandes difficultés que nous éprouvons dans la formation et le fonctionnement de $\mathbf{PL^e}$ proviennent de $\mathbf{PL^m}$, et si, par contre, c'est $\mathbf{PL^e}$ qui, favorisée, refoule $\mathbf{PL^m}$ longuement délaissée, à tel point que celle-ci semble disparue pour toujours; alors la suppression passagère ou définitive de l'une des concurrentes doit enlever toutes les difficultés dans le premier cas et revivifier $\mathbf{PL^m}$ dans le second.

C'est ce que prouvent les cas hypnotiques et pathologiques (VIII, 4).

* * *

Il en résulte que, dans l'étude des langues, on doit avant tout et principalement s'efforcer d'atténuer autant que possible l'influence interférente de L^m, et les faits qui ont révélé la source du mal montrent aussi les moyens de le réduire. Le plus important, parmi ceux-ci consiste à éloigner L^m le plus possible du seuil de la conscience pendant la leçon de L^e. Pour créer et établir PL^e, malgré l'action concurrente exercée par PL^m, on doit non seulement se bien garder de traduire en L^e des phrases de L^m, c'est-à-dire de reproduire les associations antagonistes, dont le pouvoir inhibiteur atteint son maximum dans ces conditions (p. 150) ; mais il faut encore écarter soigneusement tout ce qui peut subexciter l'idiome interférent ; c'est pourquoi *aucune expression, aucun mot de* L^m ne viendront troubler la leçon. Pour refouler L^m, il faut détourner d'elle l'attention, et l'on y parviendra en concentrant celle-ci exclusivement sur L^e.

L^m doit être traitée comme une idée fixe, obsédante, dont il faut se débarrasser passagèrement, et on y appliquera le moyen préconisé par la suggestion thérapeutique : feindre de l'ignorer, se comporter comme si elle n'existait pas.

Dans [1] le monde des états de conscience, d'idées, de sentiments, de volitions, qui s'agitent en nous, c'est, comme partout, aux plus forts, aux mieux

[1] Dr Paul-Emile Lévy, « L'éducation rationnelle de la volonté », son emploi thérapeutique. 6e édition. Paris, 1907, pp. 42-43.

armés pour la lutte que revient la suprématie... Eh bien, toutes les idées de travail, de calme, de courage, etc., presque effacées de la conscience par les idées contraires, actuellement humbles, timides, à qui nous souhaitons la victoire sans oser l'espérer, il est en notre pouvoir — si nous voulons et savons vouloir — de leur donner la force nécessaire pour prédominer à leur tour. Quel est l'agent qui opérera cette transformation ? Notre attention, dont nous disposons dans une large mesure. S'affirmer une idée, se répéter cette affirmation, cumuler sur elle l'attention en la maintenant ainsi avec complaisance dans l'esprit, c'est lui donner la vitalité nécessaire pour réapparaître des bas-fonds où elle sommeillait, à la pleine lumière de la conscience. »

Il en est exactement de même dans la lutte des langues ; pour donner de la consistance aux associations verbales nouveau-nées, si faibles et combattues, on doit recourir à une sorte *d'autosuggestion monoglotte*; cumuler toute l'attention sur L^e, qui sera seule maintenue dans l'esprit. Cette concentration, ce recueillement rejetteront au fond de la conscience L^m, qui sera momentanément oubliée ; de même que, sous l'influence d'idées captivantes, le polyrique [1] oublie d'uriner et le tousseur ne songe plus à tousser.

Il s'agit — pour imiter une heureuse expression de Ribot — de faire taire les gens au verbe haut, afin que ceux à voix faible puissent se faire entendre. Dans la lutte trop inégale entre L^m et L^e, on doit vivifier le mieux possible la faible et immobiliser ou

[1] Ouvrage cité, p. 94.

engourdir la puissante ; alors le faible qui veille triomphe du fort qui sommeille.

Cependant l'interdiction de toute traduction sera quelquefois levée lorsque, après quelques années d'étude, **$L^{e}P$** sera suffisamment étendue et solide pour pouvoir aborder **L^{m}** sans appréhension d'être lésée ; on imposera alors de temps en temps un exercice de traduction en commençant par la version.

Cet exercice ayant pour but non pas de contribuer à l'étude de **L^{e}**, mais d'initier les élèves à l'art difficile de traduire, est utile sous plusieurs rapports. Celui-ci consiste à savoir résister à l'influence interférente du texte donné qui, par sa construction, par ses formes idiomatiques et morphologiques, tend au traducteur des pièges infinis ; malgré ses connaissances, le sujet s'y prend le plus souvent et est obligé, pour y échapper, de se surveiller très minutieusement ; c'est là une gymnastique de l'attention. Il y a plus. Pour ne pas tomber dans la traduction littérale, on doit détacher la pensée des termes donnés, faire la synthèse de la phrase afin d'en refaire l'analyse conformément au génie de la seconde langue (I, 1) ; c'est là un bon exercice de pensée, une gymnastique de l'idéation. D'autre part, il s'agit ici d'une certaine utilité pratique, car on a souvent besoin de traduire une note, une lettre, un télégramme, etc.

Quant au thème, il sera retardé bien plus encore que la version, et il faut insister sur cette nécessité. Traduire, c'est reproduire des séries d'associations en face de séries analogues données et concurrentes ; c'est justement dans ces conditions que l'action inter-

férente des associations données s'exerce avec le plus d'intensité. Or, dans la version, ce sont les séries **PL**^{e}, peu solides, qui sont données, et celles de **PL**^{m} les toutes puissantes et difficilement attaquables, qu'il faut reproduire; tandis que c'est l'inverse qui a lieu dans le thème, et il s'ensuit que, pour risquer cet exercice, il faut que **PL**^{e} soit assez solide pour pouvoir soutenir la lutte. C'est pourquoi le thème ne sera pratiqué que dans les classes supérieures où l'on se bornera aux sujets simples et courants (ce chapitre, 2).

*
* *

L'analyse qui précède permet d'examiner les procédés de la traduction pratiqués dans l'enseignement classique. Celle-ci y est caractérisée par la permanence et la fragmentation. On y traduit tout et toujours, depuis les séries de mots isolés mémorisés dans les classes inférieures jusqu'aux œuvres les plus complètes étudiées à la Faculté des lettres; répéter un morceau littéraire, fût-ce pour la cinquième fois, c'est encore le traduire. **L**^{e} **L**^{m}**P** créée et consolidée ainsi durant plusieurs années s'oppose à la formation de **L**^{e}**P**, véritable but de cet enseignement.

Cette traduction permanente est fragmentaire; au lieu de lire un texte entier pour le traduire ensuite d'une seule tenue, on le traduit par petits fragments, propositions ou phrases; les deux langues se coudoient et se pénètrent ainsi continuellement. Subexcitée alors de plus en plus, **L**^{m} exerce sur **L**^{e} une

double action interférente : générative et effectuelle (III, 5). Un autre facteur accroît ici l'influence inhibitrice ; c'est la brusquerie du passage d'une langue à l'autre ; toute phrase de L^e est perçue au moment où les termes de L^m, luttant pour leur existence, tendent à se maintenir dans la conscience (II, 4) ; d'autre part, toute phrase de L^m, arrêtant brusquement les tendances persévératrices des termes qui l'ont précédée, ne peut que léser ces derniers par une action interférente rétrograde dont l'existence, dans des occasions analogues, a été prouvée expérimentalement[1] ; les expressions de L^m harcèlent ainsi celles de L^e par devant et par derrière.

Or, ce brusque changement de langue ayant lieu ici au moins 100 fois en 50 minutes, on peut juger de l'intensité de l'action interférente produite sur les associations de L^e P au moment où elles sont créées ou à peine formées.

Quand il s'agit de langues vivantes, la traduction fragmentaire devient un puissant facteur d'interférence auditivo-phonique. Les éléments acoustiques et verbo-moteurs dont se composent les sons, forment dans le langage, par suite de leur fréquence, les séries associatives les plus solides ; aussi leur action inhibitrice (IV) se manifeste-t-elle le plus fréquemment et le plus intensivement; l'étranger se révèle bien plus par sa conversation que par ses écrits. C'est pourquoi la subexcitation (IV, obs. 88) et à plus forte raison la reproduction de L^m lèsent la prononciation

[1] Henri. L'Education de la mémoire, année psychologique VIII, pp. 1-48. — Müller et Pilzecker, ouvr. cité, pp. 177-198.

de L^e. Le brusque passage d'une langue à l'autre met en jeu les tendances persévératrices des syllabes violemment interceptées; le sujet ne saurait concentrer son attention sur les sons étrangers et encore moins adapter son appareil phonateur aux nouvelles articulations, au moment où les sons concurrents résonnent à ses oreilles et la langue palpite encore de mouvements interférents.

Chez les enfants et dans une certaine mesure, la version si préjudiciable à L^e l'est aussi à L^m (VI, 4). Quelque solide que soit **P** L^m, sa reproduction se ressent, sous le rapport idiomatique, de la présence des associations concurrentes. On doit encore prendre en considération le fait que le plus souvent, il s'agit ici de pensées que le sujet n'a encore jamais exprimées en L^m, et qu'il y a donc dans cette reproduction une part de création qui la rend plus sensible à l'action inhibitrice de L^e.

Ce qui précède se rapporte à la version où L^m suit L^e; quant au thème, où la marche est renversée, rappelons (voir p. 156) que, dans ce cas, l'influence interférente de L^m atteint son maximum, puisque les toutes puissantes associations précèdent ici leurs faibles concurrentes qu'il s'agit de reproduire ou de créer.

* * *

La méthode classique combat les fautes, dont elle méconnaît l'origine, par la correction qui, suivant l'opinion courante, serait très efficace; c'est en vertu de cette opinion que l'on recherchait autrefois dans

l'enseignement les occasions de produire des fautes afin de les corriger. Mais, outre que l'on perd beaucoup de temps et d'efforts pour faire les fautes et encore plus pour les corriger, les faits quotidiens prouvent l'inefficacité de la correction toutes les fois que le correct et l'incorrect sont, comme dans le langage, également rationnels ou irrationnels; il est même probable que l'élève retient *sa* faute — supposée correcte — qu'il a produite spontanément mieux que le corrigé, qui émane d'un autre. En voici un exemple choisi parmi de nombreuses observations personnelles.

Obs. 110. — *I. E.* — Il m'arrive souvent d'hésiter à placer un adjectif français dans le cas où il se met tantôt avant, tantôt après le substantif. Ayant eu tout récemment à choisir entre ***brusque passage*** et ***passage brusque***, j'ai pris pour modèle ***brusque départ*** que j'ai trouvé dans le dictionnaire; j'étais sûr alors que la place de cet adjectif ne m'embarrasserait plus jamais. Cependant, une heure après, de même que les jours suivants, chaque fois que cette expression surgissait dans mon esprit, le doute sur la place de l'adjectif renaissait également; je n'ai nullement oublié le modèle, seulement je ne me souvenais plus si c'était ***brusque départ*** ou ***départ brusque***, bien qu'à cinq reprises j'eusse consulté le dictionnaire après chaque hésitation.

Lorsque les fautes sont corrigées collectivement en classe, on risque de les fixer même chez les élèves qui n'en ont pas fait, ainsi que le montre l'exemple suivant.

Obs. 111. — *M. E. Vittoz, La prose de nos écoliers, 2e*

édition, Lausanne 1904, p. 4. — Ecolier, j'étais loin d'avoir un vocabulaire de « puriste », mais par un simple hasard, sans doute, j'employais tout justement la préposition qui convenait entre *tirer* et *arc.* On s'est avisé de me dicter dans un cours de *Locutions vicieuses* qu'il faut dire : tirer *de* l'arc, et non tirer *à* l'arc ; dès lors, ayant les deux formes en tête, j'ai oublié laquelle est la bonne, et j'emploie indifféremment les deux.

Mais, même dans le meilleur cas, lorsque le sujet se souviendra parfaitement que telle locution vicieuse doit être remplacée par telle autre correcte, on aura établi deux associations concurrentes dont l'une, fausse et parasite, ralentira toujours la reproduction de l'autre, juste et bienvenue, d'autant plus que l'emploi correct impliquera un choix et un rejet.

Du reste, la connaissance de la faute ne l'empêche pas toujours de se produire ; malgré leur savoir, les polyglottes laissent échapper de nombreuses incorrections qui passent inaperçues pour eux (VI, 4; obs. 87, 88, 97, 98). Dans le monde verbal, c'est le mécanisme associatif qui commande, et lorsque, à un moment donné, une association fausse possède une vitesse supérieure à celle de sa concurrente juste, elle surgira souvent seule, refoulant la rivale et faisant momentanément oublier le *savoir* qui, dans le meilleur cas, ne protestera qu'après coup (obs. 87, 97, 98).

Au lieu de corriger les fautes, il faut les empêcher de naître, éviter tout ce qui pourrait favoriser leur production, établir solidement les associations justes avant que les fausses puissent se former ; il faut que l'élève ignore autant que possible jusqu'à l'existence

même de la faute, de même que dans le domaine moral, l'ignorance du mal est la meilleure garantie du bien, et que, par contre, la connaissance du bien et du mal constitue, comme le dit la légende biblique du paradis, une menace pour la vertu.

C'est là l'opposé de la méthode classique qui, par la version et le thème, crée des conditions dans lesquelles la production de fautes est aussi inévitable qu'abondante.

* * *

La méthode classique est en opposition non seulement avec les lois de l'association, mais aussi avec celles de l'attention. Elle procède comme s'il ne coûtait rien à l'esprit de changer de domaine à tout instant, de voltiger incessamment d'un groupe de représentations à l'autre ; elle semble ignorer que l'acte de l'attention, comme tout mouvement, implique, au point initial, un temps de préparation, d'adaptation, et, à l'autre extrémité, un temps de ralentissement graduel qui aboutit à l'extinction.

Cette foi à l'instantanéité de l'attention résulte de l'ancienne conception psychologique, suivant laquelle les représentations ou idées, êtres spirituels n'ayant aucun lien commun avec la matière, le corps, le cerveau, le sang, vont et viennent, s'installent et détalent à notre gré ; que tout état de conscience, phénomène immatériel non conditionné à des lois physiques, commence et cesse instantanément au commandement de l'âme omnipotente dans la sphère d'activité psychique. Si tel est le pouvoir de l'esprit, on peut

bien se permettre de faire passer l'élève, au cours d'une leçon, cent cinquante à deux cents fois du grec au français, par exemple, ou du latin à l'allemand et inversement.

La méthode classique est, sous ce rapport, l'antipode de la méthode directe : au lieu que celle-ci impose passagèrement le silence à L^m afin de cumuler l'attention sur L^e, celle-là donne sans trêve la chasse à cette dernière, et excite les gens au verbe haut à continuer leurs discours bruyants au milieu desquels les voix faibles ont peu de chance de se faire entendre.

En résumé, ce qui distingue la méthode directe, ce sont *le recueillement, la concentration verbale, l'isolement des langues ;* ce qui caractérise la méthode classique, ce sont *la dissipation, l'éparpillement verbal, l'enchevêtrement des langues.*

4. La méthode directe appliquée aux langues mortes.

S'efforçant continuellement de remplacer les vieux procédés par d'autres plus rationnels, la méthodologie de l'enseignement classique donne quelquefois à ces innovations le nom de réformes. Cependant on n'y émet jamais le moindre doute sur l'efficacité du principe le plus essentiel de la méthode, la traduction, qui paraît indiscutable ici. On doit noter, à cette occasion, un fait très caractéristique : les mêmes auteurs qui, pour l'étude des langues vivantes condamnent la traduction avec la dernière rigueur, sem-

blent parfaitement réconciliés avec ce procédé à l'égard des langues mortes.

Ainsi, énumérant les avantages de la méthode directe, un méthodologiste érudit[1] écrit entre autres : « Elle empêche l'élève de penser dans sa langue maternelle ; elle grave mieux[2] les vocables dans la mémoire parce qu'on les apprend en voyant les objets qu'ils représentent ; elle fait gagner beaucoup de temps puisqu'on se sert toujours de la langue vivante, et que sur les soixante minutes d'une leçon on n'en gaspille pas quarante en parlant français ; enfin, elle intéresse beaucoup les élèves, elle éveille chez eux un vif désir d'apprendre, concentre toute leur attention et les fait participer activement tous à la leçon. »

Il est facile de voir que cette argumentation vaut pour les langues anciennes autant que pour les idiomes modernes ; le gaspillage du temps à lui seul suffit pleinement pour bannir la traduction de l'enseignement de langues, celles-ci fussent-elles antédiluviennes.

La méconnaissance de la possibilité de se passer de L^m dans l'étude des langues antiques, résulte de la conception qu'on a généralement de la méthode directe. Celle-ci aurait uniquement pour but d'apprendre *à parler en faisant parler* ou, en termes psychologiques, d'enseigner la modalité phonique, *expressive*, en établissant les associations de PL^e ; elle serait donc aussi *inapplicable* que *superflue* dans

[1] M. F. Colard, prof. à l'Université de Louvain, Méthodologie de l'enseignement moyen, Bruxelles 1903, p. 347.

[2] Cette affirmation demande à être prouvée.

le cas où il s'agit exclusivement de la lecture ou de la modalité visuelle.

La traduction paraît tellement inséparable de l'étude visuelle d'une langue, que les deux expressions sont employées l'une pour l'autre. Ainsi, plaidant avec beaucoup de sagacité la cause de la lecture dans l'enseignement des langues modernes, un psychologue de mérite, auteur de nombreux travaux sur l'aphasie et sur le langage intérieur, écrit entre autres[1] : « Traduire, traduire sans cesse ; mettre le plus possible d'images visuelles de mots dans la mémoire, donner à l'élève l'équivalent visuel de la langue. »

Par contre, la méthode directe étant considérée comme indissolublement liée au langage expressif, les voix isolées — d'ordinaire étrangères aux milieux enseignants — qui s'élèvent contre l'usage de la traduction dans les études classiques, prétendent faire parler en latin à la Montaigne, comme en **L**^{m} ou, du moins, en **L**^{e} vivante.

Mais voyons les faits. Tout d'abord, faisons remarquer que, même en **L**^{m}, la partie de la langue que nous acquérons visuellement et — inutile de le dire — *directement*, dépasse celle que nous apprenons par la conversation et l'enseignement oral. Le *visuélisme direct* est encore bien plus prédominant en **L**^{e}

[1] Dr Saint-Paul, L'Art de parler en public, l'Aphasie et le Langage mental, Paris 1912, p. 263.

Notons que cet auteur recommande l'emploi de livres comportant en face du texte étranger la traduction juxtalinéaire. Cet exemple montre combien l'antagonisme des langues est méconnu même des psychologues du langage.

que l'on n'apprend réellement que par la lecture non traduite, même lorsqu'on croit l'avoir étudiée par la traduction (I, 3). Voici quelques observations à ce sujet.

OBS. 112. — *Dr Le Bon, Psychologie de l'éducation, p. 244.* — Je pris simplement un livre anglais quelconque, *Le Vicaire de Wakefield,* ayant sur une page le texte anglais et sur l'autre page, le mot à mot français. Je lisais d'abord une ligne d'anglais, puis une ligne de français [1] et répétais la même opération jusqu'à ce que je pusse comprendre la ligne anglaise sans regarder le texte français. Je passais à la ligne suivante. Au bout de quelques jours, je reconnaissais dans le texte anglais un grand nombre de mots déjà vus et *j'étais de moins en moins obligé d'avoir recours au texte français.*

OBS. 113. — *Un polyglotte érudit, citée par le Dr Saint-Paul, l'Art de parler en public, Paris 1912, p. 269-270.* — Vers l'âge de 35 ans, je pris la résolution d'apprendre à lire l'allemand. En conséquence, je m'imposai l'obligation de traduire (sans rien écrire) chaque jour un certain nombre de lignes, graduellement croissant. Je fis choix d'un ouvrage de Moleschott sur la nutrition et n'eus d'autre secours qu'un dictionnaire. La grammaire ne m'occupa que quelques minutes pour voir les désinences

[1] Le savant auteur de cette observation, qui ne voit rien d'antipsychologique dans son procédé, fait cependant la remarque suivante : « Il faut éviter absolument les traductions dites interlinéaires qui maintiennent toujours sous les yeux le texte français sous le texte étranger ». Il reconnaît donc le vice de la perception plus ou moins *simultanée* des éléments concurrents, tout en méconnaissant le préjudice occasionné par la *succession* brusque et ininterrompue des représentations rivales. Il est facile de voir que, dans ce cas, la succession ne diffère que bien peu de la simultanéité.

du nombre et du genre. Le résultat fut qu'après très peu de mois je lisais très facilement. J'arrivai, en somme, à lire *sans plus recourir au dictionnaire, que s'ils étaient écrits en français,* tous les ouvrages allemands relatifs aux sciences exactes ou naturelles. Sans doute, je recontre souvent des termes techniques nouveaux, mais *leur signification ressort plus au moins du contexte.*

Un procédé fréquent dans l'autodidaxie consiste à débuter en L^e par la lecture d'un ouvrage facile, qui a été lu préalablement en L^m ; or, c'est là une application de la méthode directe puisque, dans ce cas, le sujet devine la signification des termes étrangers sans l'intermédiaire de leurs équivalents en L^m, qu'il ne peut se rappeler que rarement.

Autrefois, on employait ce procédé dans l'enseignement collectif, conjointement avec la traduction. Ainsi, Ratich [1] (XVIIe siècle) faisait remettre entre les mains des élèves Térence qui devait auparavant avoir été lu et expliqué en allemand. On apprend, disait-il, une langue plus facilement dans un livre dont on connaît déjà le sens, que dans un ouvrage inconnu. L'hébreu, par exemple, s'apprend dans la Genèse avec moins de difficultés que dans les Prophètes.

Voici un exemple où, moyennant ce procédé, un sujet se passe de la traduction dès le début.

Obs. 114. — *Lord Macoley, citée par Wilhelm Heims, Wie erlernt man fremde Sprachen, Leipzig 1903, 3e édition, p. 50.* — Quand je veux apprendre une langue, je commence

[1] Jules Paroz, Histoire universelle de la pédagogie, Paris, p. 198-199.

toujours par la Bible *que je puis lire sans traduction.* Après quelques jours d'une pareille étude, je possède toutes les particularités les plus fréquentes, les principales règles syntaxiques et un assez grand vocabulaire. Alors je passe à une bonne œuvre classique. J'ai appris de cette manière l'espagnol et le portugais, et j'essayerai la même méthode pour l'allemand.

Mais il y a un moyen plus rationnel et plus méthodique d'étudier les langues anciennes directement, c'est le livre élémentaire composé *systématiquement* à l'usage des débutants et *richement illustré* à l'intention des autodidactes.

On croit communément que la méthode directe fournit la signification de tous les mots en rendant *sensibles* les idées correspondantes, en concrétisant tous les détails de la phrase. Mais, en réalité, outre qu'il est impossible de concrétiser tout, la matérialisation détaillée de la pensée serait extrêmement préjudiciable à l'étude de la langue : quand tout est perçu par les sens, les mots deviennent complètement inutiles, et ne présentant plus aucun intérêt, ne sont retenus que très faiblement.

Le principe fondamental de la méthode directe consiste à présenter, comme sujet des leçons, des situations sensibles, réelles ou en images, qui *permettent et nécessitent* la divination de ce qui se dit à cette occasion. La solidité du souvenir verbal est conditionnée, dans ce cas, à l'effort psychique que le sujet est obligé de faire pour deviner le sens des expressions. C'est par la divination que l'enfant et l'analphabète immigré apprennent, l'un Lm et l'autre

L^e^, et c'est l'imitation de ce procédé qui a valu à la méthode directe le nom de naturelle.

Or, une illustration abondante suffit parfaitement pour deviner le sens d'un texte étranger composé de propositions simples appropriées à l'usage des commençants. Certes, l'intonation, le jeu de la physionomie, le regard et les gestes du maître facilitent considérablement la divination; cependant les gravures peuvent bien y suppléer. A cet effet, celles-ci seront au début aussi nombreuses que détaillées, diminueront de plus en plus et deviendront rares lorsque le vocabulaire acquis sera suffisamment étendu pour permettre des explications en L^e^.

Ajoutons à ce propos que, en vertu du principe de la concentration verbale ou monoglotte, les notions de grammaire relatives aux textes seront également rédigées, sous une forme simplifiée, en langue antique.

Les gravures s'imposent ici pour une autre raison. Le livre élémentaire doit passer brièvement en revue la vie antique sous toutes ses formes : domestique, agricole, professionnelle, artistique, publique et militaire ; ce sera un album de l'antiquité où les dessins sont accompagnés de descriptions extrêmement simples par la forme, mais appropriées à la maturité intellectuelle quant au fond. On n'y apprendra les mots antiques qu'en étudiant les choses antiques, la vie ancienne.

Tout en faisant connaître les réalités du monde antique, ces leçons des choses anciennes répondent à un principe didactique important au point de vue de la langue proprement dite, à savoir : ne jamais étu-

dier des mots pour eux-mêmes, mais toujours pour apprendre quelque *chose*; de même, la mère[1] n'apprend jamais à parler à son élève, seulement pour qu'il sache parler comme les autres, mais elle a toujours l'instruction de son enfant en vue.

D'autre part, la perception simultanée des choses anciennes et des mots antiques associe la langue classique aux premières comme à un milieu spécial (II, 2); de même, la continuité de cette étude en fait un domaine particulier appris exclusivement en L^e (II, 3); ce qui est doublement avantageux : pour les choses de l'antiquité, les termes classiques seront privilégiés au-dessus de leurs équivalents concurrents; tandis que, rattaché uniquement à un monde spécial, le latin exercera d'autant moins son action inhibitrice sur L^m dans tout autre domaine de la pensée.

En résumé, contrairement à l'opinion régnante, la *méthode directe n'implique nullement le langage expressif, de même que l'étude visuelle d'une langue n'est aucunement conditionnée à la traduction.*

*
* *

Ce qui précède montre la possibilité de l'étude directe des langues mortes dans l'autodidaxie où le visuélisme équivaut au mutisme; mais cette méthode sera bien plus avantageusement appliquée à l'enseignement classique où, surtout au début, elle peut et doit joindre des procédés auditivo-phoniques à la lecture. Durant la première année, chaque leçon du livre

[1] Le Père Girard, De l'enseignement régulier de la langue maternelle, Paris 1884, p. 6.

élémentaire sera, avant d'être lue, traitée oralement; les élèves profiteront ainsi de tous les moyens qu'offre la parole vivante pour faciliter la divination des termes inconnus.

Dans ces causeries préparatoires, ou étudiera la vie ancienne non seulement sur des tableaux, mais aussi et surtout à l'aide d'objets antiques, naturels, ou imités, dont tout lycée devrait possséder une bonne collection; les élèves dessineront ces objets ou, du moins, en reproduiront les croquis tracés par le professeur au tableau noir. En revanche, afin de stimuler la divination, le livre de lecture sera, dans ce cas, bien moins pourvu de gravures que lorsqu'il est destiné à l'autodidacte.

L'enseignement oral ne prétend pas ici apprendre et n'apprendra guère à parler latin, il est cependant indispensable pour les raisons suivantes :

1° Le principe de la concentration verbale (ce chapitre, 3) et celui de l'économie du temps interdisant tout usage de **L**^{m} dans l'étude de **L**^{e}, la langue morte doit, pendant la leçon, se suffire à elle-même. Il en résulte que l'élève est obligé de savoir assez de latin pour pouvoir expliquer dans cet idiome même un terme peu connu encore, commenter une expression, paraphraser certaines parties d'un texte ou une règle de grammaire et, en général, prouver qu'il a bien compris ce qu'il vient de lire; il doit également s'exercer à saisir les phrases anciennes sous leur forme auditive, afin de pouvoir suivre les explications du maître, qui seul maniera réellement le latin à toute

occasion : pour commenter un texte, analyser un auteur, exposer un événement historique, décrire une contrée mentionnée dans l'ouvrage classique [1].

2° Même lorsque le sens des termes étrangers est saisi directement, il évoque souvent leurs équivalents en L^m (I, 3, obs. 18, 20, 21). Cette traduction mentale lésant les phrases de L^e et occasionnant une perte de temps, il importe de la refouler dès la première leçon ; or, la parole entendue produit justement cet effet (I, obs. 11, 12, 15 [2]).

3° La modalité visuelle n'étant que la symbolisation du langage auditivo-phonique, il est rationnel de débuter par celui-ci, afin d'aller de la *chose* à son signe et non inversement.

Il faut insister, à ce propos, sur le fait souvent méconnu que le mot *vu* n'est pas le signe immédiat d'une idée, un idéogramme, mais la figuration d'un mot *prononcé* et *entendu*, qui seul peut évoquer la représentation correspondante. En effet, toutes les fois que les images verbo-auditives sont altérées — aphasie sensorielle — ou que le centre verbo-phonique est troublé — aphasie motrice — la lecture, même mentale, l'est également, et le malade ne com-

[1] Il sera indiqué ultérieurement (ce chapitre, 6) comment le professeur de langues mortes peut parvenir à les parler couramment.

[2] Ces observations confirment le passage suivant d'Egger (La Parole intérieure, p. 5) : Pour ralentir le cours de la parole intérieure et briser sa continuité, il faut notre propre parole ; pour la suspendre tout à fait durant un temps notable, il faut la parole d'autrui.

prend plus les mots écrits ou imprimés placés devant lui[1]. Ces troubles existent dans tous les cas, quel que soit le degré de culture intellectuelle de l'aphasique[2].

Le fonctionnement normal du centre verbo-visuel est donc doublement subordonné à l'intégrité des centres verbo-phonique et verbo-auditif. De plus, les observations cliniques tendent à montrer que la lecture n'éveille les images auditives que par l'intermédiaire de leurs équivalents phoniques. Il a été établi, d'autre part, que chez l'individu normal, le mot prononcé ne peut évoquer l'idée sans le concours de l'image auditive correspondante[3] qui est seule solidement associée à cette dernière. La lecture crée ainsi pour chaque terme la série associative *mot visuel* + *mot phonique* + *mot auditif* + *idée* ou la voie

m^v m^p m^a I
o————o————o————o

Il en résulte que, frayant le segment **m^p m^a I**, *l'enseignement oral de* **L^e** *profite non seulement au souvenir verbal en général, mais aussi à la lecture proprement dite*, puisqu'il établit la portion la plus importante de la voie à créer.

* * *

Ayant déterminé le rôle de la leçon orale dans l'enseignement classique, nous pouvons y appliquer avec plus de rigueur qu'aux langues vivantes le prin-

[1] Dr Charles Miraillé, De l'Aphasie sensorielle, Paris 1896, p. 45; Dr Bernheim, De l'Aphasie motrice, Paris 1901, p. 40.

[2] Miraillé, ibid., p. 97.

[3] Ibid., p. 42-43.

cipe de *monoglossie expressive* exigeant que l'on fasse parler l'élève le moins possible en L^e afin d'en éviter la concurrence à L^m (p. 145). Pour bien observer ce principe, tout en le conciliant avec son antipode de la concentration verbale qui interdit l'usage de L^m durant la leçon de L^e, il faut définir nettement le caractère essentiel du langage expressif, consistant dans la spontanéité et l'activité.

La parole implique nécessairement la pensée. En pensant pour parler, nous partons d'un sentiment initial et vague que nous développons, en l'analysant, jusqu'à ce qu'il prenne une forme verbale. Avant de s'extérioriser, la pensée évolue par trois phases :

1. La conception ou apparition d'une idée générale et initiale ;

2. l'analyse de celle-ci qui aboutit aux idées partielles et précises, à leur identification et à leur enchaînement ; et

3. l'évocation des termes correspondants.

C'est là une série d'opérations intellectuelles nécessitant l'activité psychique du sujet. Toute pensée, fût-elle banale par le fond, est nouvelle par la forme, par la quantité des idées composantes, par leur identification et leur enchaînement, qui sont l'invention, la création personnelle de l'individu. Aussi une même pensée n'est-elle jamais exprimée identiquement par deux personnes, ni par un même sujet à un certain intervalle. Dans son ensemble, une phrase n'est jamais une répétition, une reproduction, mais une composition, une production nouvelle. Nous croyons toujours avoir dit quelque chose d'inédit, l'expression qui est

plus ou moins nôtre nous donne l'illusion d'originalité, même lorsqu'il s'agit de pensées franchement empruntées.

Des trois phases préparatoires de l'expression, c'est la deuxième qui est la plus compliquée et la plus laborieuse. Ainsi, nous éprouvons des difficultés à reproduire librement une leçon d'histoire ou de science, lue ou entendue, bien qu'elle soit conçue en termes courants et que nous nous en rappelions parfaitement les idées générales. Ce qui nous embarrasse dans ce cas, ce sont l'analyse, le développement, l'échange des sentiments plus ou moins vagues contre des idées précises, identiques et coordonnées.

Or, ces opérations s'effectuant chez tout individu conformément aux habitudes, censées logiques, établies par les associations idiomatiques et syntaxiques du langage (VI, 4 ; VII, 2), il est évident que l'idéation et l'expression s'accompliront d'autant plus aisément et rapidement que ces habitudes seront stables, uniformes, telles que les rend la *monoglossie expressive*.

Cependant la troisième phase, non plus, n'est pas exempte de difficultés. Il s'agit là d'éveiller par les idées les images verbo-auditives correspondantes qui feront jaillir la parole. On doit insister sur le fait que les idées ne peuvent déclancher l'expression que par l'intermédiaire des images auditives équivalentes. C'est pourquoi, lorsque celles-ci sont altérées ou détruites et que le malade ne comprend plus la parole entendue — aphasie sensorielle ou surdité verbale — il ne peut plus exprimer les idées les plus banales [1].

[1] Miraillé, ouv. cité, p. 42-43.

L'évocation des termes par les idées s'effectue bien moins aisément que l'inverse. Il nous arrive fréquemment, à l'état de parfaite santé, d'oublier le nom d'une chose ou d'une action, tandis que le sens d'un mot en L^m ne nous échappe jamais. Les amnésiques qui souffrent de ne pouvoir trouver les termes désignant certains objets, comprennent tout ce qu'on leur dit.

L'association **tI** est donc plus solide et plus rapide que l'inverse **It**. C'est que les choses et les réalités, naturelles et logiques, intéressantes et importantes, fournissant à l'intelligence les matériaux indispensables qui y devancent les mots, sont beaucoup mieux ancrées dans la mémoire que les signes verbaux, artificiels, arbitraires, illogiques en apparence, dépourvus en eux-mêmes de tout intérêt. D'autre part, la perception des choses et des actions nous dispense des mots ; il en est souvent de même quand nous y pensons; tandis que ceux-ci ne peuvent apparaître sans leur signification, leur unique raison d'être.

C'est pourquoi la voie **tI** est si bien frayée, que nous ne distinguons pas l'apparition de **I** de la perception de **t** : l'extrême rapidité de l'évocation rend le rappel inconscient et donne l'illusion de la simultanéité ; par contre, quand **I** surgit, la reproduction de **t** demande un certain effort souvent conscient et appréciable.

* * *

En résumé, ce qui distingue profondément le langage expressif des modalités impressives et le rend laborieux en L^m et pénible en L^e, ce n'est pas l'acte

final, extériorisé, la prononciation des mots ; mais ce sont les diverses phases de son élaboration *intérieure* nécessitant l'activité inventive ou, du moins, novatrice du sujet. Celle-ci prend fin juste au moment où commence l'extériorisation de la pensée, c'est-à-dire lorsque les idées parviennent, au bout de la troisième phase, à éveiller les images verbo-auditives correspondantes, conscientes ou non ; car le passage de ces dernières aux mots articulés ne présente pas plus de difficultés que la lecture vocale. *L'articulation proprement dite due à l'activité de l'appareil verbophonique, est* — quelque paradoxal que cela paraisse — *la partie passive ou la moins active de l'expressivn verbale* [1].

Nous ne parlons que lorsque nous produisons au dehors *nos* pensées ou, du moins, celles qui portent notre empreinte ; mais lorsque nous répétons, sans y rien changer, les paroles d'autrui, comme dans le cas de leçons apprises par cœur, de prières, de formules de politesse, nous ne parlons pas, nous récitons en

[1] On doit regretter la méconnaissance du véritable caractère du langage expressif, fréquente dans la littérature pédagogique et psychologique où l'on continue à ne distinguer ce dernier que par sa forme extérieure, *organique*. Ainsi traitant de la question des diverses modalités dans l'enseignement des langues, le Dr Saint-Paul parle de *l'assouplissement* des centres auditifs et *moteurs* lesquels lui *paraissent généralement plus difficiles* à éduquer chez les sujets cultivés que le centre de la mémoire visuelle verbale (L'art de parler en public, p. 252-253). — Cet auteur hésite donc à affirmer catégoriquement qu'il est infiniment plus difficile d'apprendre à parler une langue qu'à la lire, et cela indépendemment du degré de la culture intellectuelle du sujet ; de même, il semble ignorer que, même en Lm, il nous est bien plus facile d'entendre parler que de parler nous-mêmes.

remémorant; nous reproduisons, mais ne produisons pas; c'est là du langage phonique, mais passif et nullement expressif, qui ne diffère de la lecture que par un effort de la mémoire.

*
* *

La part créatrice que le sujet prend à l'élaboration de *sa* pensée étant très variable, il s'ensuit que l'expression verbale a plusieurs degrés de spontanéité. Celle-ci est au plus haut degré lorsqu'un individu exprime des pensées entièrement nouvelles pour lui; mais lorsqu'il s'agit d'idées d'autrui, la parole est d'autant moins spontanée ou expressive que le sujet se souvient mieux de l'exposé lu ou entendu; plus l'intervalle qui sépare l'expression de l'impression — lecture ou audition — est court, ou plus celle-ci a été répétée, plus le sujet se rappelle la marche des pensées, leur développement et leur forme verbale, moins il a donc à inventer ou à innover et moins le langage est spontané.

Le thème présente également une variété de langage expressif à un faible degré. La pensée parfaitement achevée y étant donnée, l'élaboration de la phrase étrangère diffère considérablement des phases préparatoires de la parole spontanée.

Au bas de l'échelle de spontanéité dans l'expression verbale, il faut placer le cas où nous reproduisons servilement la parole d'autrui soigneusement mémorisée; il en est à peu près de même lorsque nous répétons des phrases plus ou moins courtes immédiatement après les avoir lues ou entendues.

*
* *

La définition exacte du langage expressif et la gradation de la spontanéité de la parole sont extrêmement importantes au point de vue didactique : elles indiquent, d'une part, le moyen de graduer les exercices d'élocution, aussi bien en L^m qu'en L^e, avant d'arriver à la composition ou à la parole réellement spontanées; d'autre part, elles montrent que, dans l'enseignement des langues étudiées exclusivement pour la lecture, *c'est la passivité du langage qui doit servir de principe directeur à la méthode; que le visuélisme ne consiste pas à bannir de la leçon la moindre audition ou prononciation de mots antiques non vus, mais à renoncer à tout exercice, oral ou écrit, de langage expressif; et qu'il est possible de réduire au minimum la spontanéité de la parole, même dans la partie temporairement orale de cet enseignement.*

Dans l'enseignement classique, la leçon orale qui n'a pour but que de préparer la lecture directe, sera un exercice de langage auditivo-phonique *passif.* A cet effet, on se bornera à faire répéter aux élèves littéralement chaque phrase qui vient d'être prononcée par le maître, en évitant de provoquer l'invention de combinaisons verbales nouvelles ou même la reproduction d'expressions insuffisamment apprises. On ne posera que des questions dont la réponse exacte et toute faite est contenue dans ce que le maître vient d'expliquer et les élèves de répéter.

Il en sera de même des explications et des com-

mentaires relatifs aux textes ou à la grammaire : ils suivront immédiatement la lecture du passage pendant que celui-ci se trouve encore sous les yeux du sujet.

Ainsi, le latin parlé en classe présentera à peine quelques traces de langage expressif. Un seul l'y parlera spontanément : le maître ; quant aux élèves, ils comprendront la langue ancienne auditivement et, dans le domaine de l'antiquité, la parleront juste assez pour permettre à l'enseignement de se passer de **L**^{m}.

5. Utilisation des facteurs favorables à L^{e}**.**

Dans ce qui précède, nous avons longuement insisté sur la concentration ou constellation verbale comme sur le plus important des facteurs favorables à **L**^{e} (II). Cependant les autres facteurs, bien que de moindre importance, ne sont pas à dédaigner non plus. Dans la lutte trop inégale de **L**^{e} contre **L**^{m}, on ne doit négliger rien de ce qui peut momentanément renforcer la plus faible des deux concurrentes, en la rapprochant du seuil de la reproductibilité ; d'autant plus que lorsque ces agents ne sont pas utilisés pour **L**^{e}, ils se tournent contre elle en renforçant l'action inhibitrice exercée sur elle par **L**^{m} (III). Ces facteurs sont :

a) L'*association qui se crée chez un sujet entre un individu* **N** *et langue* **L**^{n} *dans laquelle ils conversent d'ordinaire* (II, 2).

L'association **NL**^{n} qui, fixée à l'insu du sujet, fonc-

tionne automatiquement même en rêve (II, 2) peut être efficacement exploitée dans l'enseignement, qui l'établira bien solidement chez les élèves par rapport au maître de **L**^{e}. A cet effet, celui-ci ne parlera à ses disciples, même hors de la classe, que dans la langue qu'il enseigne.

Si en se souvenant de **N** le polyglotte pense spontanément en **L**^{n}, combien plus celle-ci sera-t-elle éveillée ou renforcée durant la leçon par la présence du professeur spécial dont la vue, l'intonation, les gestes, toutes les particularités individuelles si connues des élèves, sont — s'il observe rigoureusement, dans ses rapports avec ces derniers, le principe de monoglossie — autant d'excitants pour sa langue. Nous avons vu (IV, obs. 88) que la présence de **N** exerce chez le sujet une influence positive même sur la pureté de la prononciation en **L**^{n}. L'association **NL**^{n} produirait également son action chez les élèves pendant qu'ils préparent leurs devoirs en **L**^{n}, qui évoquent souvent le souvenir du maître.

Par contre, quand un professeur **N** enseigne dans une même classe deux langues **L**^{a} et **L**^{b}, ou lorsque, durant la leçon, il s'exprime tantôt en **L**^{e} tantôt en **L**^{m}, il crée chez les élèves deux associations concurrentes **NL**^{a} et **NL**^{b} ou **NL**^{e} et **NL**^{m}, et son individualité subexcite chez eux les deux langues à la fois, ce qui lèse l'idiome enseigné (III, 2 ; pp. 150-152).

D'autre part, l'habitude de causer avec un même individu en diverses langues est très préjudiciable à la conversation et occasionne une perte de temps, ainsi que le montre l'exemple suivant :

Obs. 115. — *I. E.* — Il m'arrive souvent de converser avec G. et Y., étudiants, qui me parlent tantôt en hébreu, tantôt en judéo-allemand ou en français et changent quelquefois de langue au cours même de l'entretien. Dans ce dernier cas, toutes les fois que je dois prendre la parole, j'éprouve une certaine gêne, j'hésite entre les trois idiomes, les motifs de préférence et de rejet se contrecarrant et se contre-balançant. Quand je me décide enfin pour l'hébreu, par exemple, je sens pendant quelques instants les termes judéo-allemands résonner à mes oreilles ou même se presser sur ma langue ; ma parole me semble alors plus lente, plus laborieuse et moins pure.

Il en résulte *qu'un professeur de langues, en possédât-il quelques-unes à la perfection, ne doit jamais en enseigner deux dans une même école, et, à plus forte raison, dans une même classe.* Du reste, rationnellement un professeur ne devrait enseigner *qu'une seule langue : la sienne.*

b) *L'association qui se forme chez un sujet entre un certain milieu* **A** *et la langue* $\mathbf{L}^a$ *qu'il y pratique* (II, 2).

La langue s'associe chez nous, à notre insu, non seulement aux individus avec lesquels nous la parlons, mais aussi aux objets, au choses et aux êtres au milieu desquels nous la pratiquons, et il s'en suit que lorsque nous nous souvenons de ceux-ci, nous pensons spontanément dans cet idiome. Or, si le souvenir seul d'un milieu suffit pour en rappeler la langue, combien plus celle-ci est-elle ravivée par notre retour réel, ne fût-il que momentané, dans ce milieu où les

impressions qui en émanent seront renouvelées dans toute leur amplitude et avec toute leur vivacité.

Aussi l'école doit-elle faire valoir ce facteur en créant un milieu particulier où **L**e sera seule parlée. Dans tout établissement scolaire d'une certaine importance, on affectera un auditoire spécial à chacune des langues étrangères qui y sont enseignées. Celui-ci sera garni exclusivement de choses se rapportant au pays de **L**e : cartes, tableaux, gravures ; collections de produits naturels, de monnaies, de poids et de mesures, de timbres; spécimens des grands journaux, albums de toutes sortes; tout y sera combiné de façon à donner du pays étranger une idée aussi exacte que possible ; on y emploiera, avec la seule différence de degré, les livres de classe en usage dans les écoles de ce pays; on n'y lira, on n'y récitera, on n'y parlera et on n'y chantera qu'en **L**e ; bref, tout y respirera l'étranger.

Ajoutant à ce milieu un individu de cette langue comme professeur, on aura fait de la leçon un véritable séjour à l'étranger, de courte durée, certes, mais renouvelé plusieurs fois par semaine. Au moment où l'élève franchira l'auditoire d'anglais, par exemple, il se sentira comme transporté dans la sphère britannique où tout appelle l'idiome du pays, et **L**m y sera d'autant plus refoulée ou oubliée.

C'est là un facteur important qui, agissant automatiquement, stimule l'attention et la rétentivité au profit de **L**e pendant toute la durée de la leçon et au delà.

c) *Solidité des souvenirs verbaux relatifs à un domaine spécial étudié exclusivement en* L^e^ (II, 3).

Chacun des divers domaines de la pensée nécessitant une terminologie spéciale, des expressions idiomatiques et des combinaisons verbales particulières, il s'ensuit que l'on doit discerner dans le langage autant de langues qu'il y a de branches de connaissances et d'activité. C'est ainsi qu'on parle d'une langue diplomatique, mathématique, médicale, liturgique, et qu'entre les divers styles on distingue celui de l'histoire, de la philosophie, du palais, de chancellerie, etc. Une langue se compose donc d'une quantité de langues partielles dont nous ne possédons, suivant nos occupations et notre instruction, même en L^m, qu'un nombre plus ou moins restreint.

C'est pourquoi, lorsqu'un sujet étudie une certaine discipline exclusivement en L^e, celle-ci y est associée à des faits nouveaux pour lui et souvent à des idées vierges de tout contact verbal ; ce sont là des associations privilégiées qui, exemptes plus ou moins de l'influence inhibitrice de L^m, se fixent et s'établissent bien plus facilement que dans les conditions ordinaires de concurrence.

D'autre part, l'étude d'une science est très propice à la rétentivité de *sa langue ;* tout y contribue : l'intérêt scientifique, la logique, la précision, l'esprit de suite, les nombreux liens associatifs qui rattachent les moindres parties à tout le reste, la fréquence des expressions ; les idées conséquentes et rationnelles qui s'y imposent ancrent les mots dont elles ne sau-

raient se passer. Aussi L^e tient-elle dans ce cas la place de L^m, et c'est en elle que le sujet pense spontanément aux choses relatives à ce domaine.

Ce moyen d'échapper dans une certaine mesure à l'action interférente de L^m doit être appliqué à l'enseignement, où l'on apprendra en L^e des choses non étudiées encore; les termes étrangers ne seront acquis qu'à l'occasion de faits nouveaux, d'un savoir nouveau. Dès le premier pas, l'étude de L^e doit se confondre avec celle de la vie étrangère; s'initier à une langue, c'est faire connaissance avec les choses, les gens et les usages du pays où elle est parlée. Plus tard on étudiera méthodiquement la géographie, l'histoire, la littérature et, dans les écoles spéciales, le commerce et l'industrie de ce pays. Si ce ne sont pas là, pour les élèves, des sciences nouvelles, ce sont du moins des chapitres détachés et isolés qui traitent de choses et de faits ignorés ou peu connus.

Ajoutons que, conformément au principe de la monoglossie expressive (p. 145), le maître seul pratiquera l'exposé oral spontané, tandis que les élèves liront leur leçon, en la commentant, dans le manuel étranger (pp. 170, 178).

d) *Tendance persévératrice des expressions étrangères* (II, 4).

Au début de l'étude de L^e, quand il s'agit de fixer des séries d'associations *toutes nouvelles*, malgré les concurrences multiples des séries équivalentes de L^m si puissamment organisées, il faut se bien garder de faire répéter de mémoire, *quelques minutes après*

leur audition, des phrases qui n'ont été entendues que deux ou trois fois. Cette reproduction différée donne inévitablement lieu à de nombreuses fautes que l'élève risque de retenir malgré les corrections (pp. 158-161).

Pour empêcher, dans ce cas, les fautes de naître, il faut que la reproduction suive immédiatement l'audition, qu'elle s'effectue au moment où, luttant pour son existence et tendant à se maintenir dans la conscience, la phrase étrangère est encore très rapprochée de celle-ci. A l'intensité de l'action interférente exercée par L^m, on doit opposer l'extrême jeunesse des expressions de L^e ; tant que leur âge est compté en *secondes*, leur vitesse de reproductibilité les rend momentanément supérieures à leurs concurrentes.

La reproduction immédiate s'impose encore ici pour les besoins de la prononciation : celle-ci sera d'autant plus correcte que l'intervalle entre l'audition et la récitation sera court ; tant que le souvenir verbo-auditif qui guide et excite le centre verbo-phonique est très faible, il faut se hâter de l'exploiter pendant qu'il est tout jeune et bien net. Rappelons que l'interférence auditivo-phonique est la plus intense des actions inhibitrices exercées par L^m (p. 157) et qu'ici également mieux vaut prévenir les fautes que les corriger.

Il en résulte *qu'au début les phrases étrangères doivent être répétées une à une à mesure qu'elles seront prononcées par le maître*, et que, pour reprendre une partie de la causerie ou la leçon tout

entière, celui-ci répétera lui-même chaque phrase ou bien posera les questions de manière qu'elles contiennent les réponses.

e) *Suspension de la parole intérieure par celle d'autrui.*

On ne peut pas entendre parler et en même temps parler mentalement ou penser verbalement. La parole d'autrui suspend tout à fait la parole intérieure durant un temps notable (Egger [1]). Toute reproduction verbale, aussi bien mentale qu'extériorisée, impliquant la collaboration du centre verbo-auditif (p. 174), il s'ensuit que les deux paroles en question, subordonnées à l'activité d'un même centre nerveux, s'excluent réciproquement.

Ce cas se présente lorsqu'un sujet est tenté de traduire mentalement en **L**^{m} ce qu'il entend dire en **L**^{e}, qui lui est peu familière. La traduction paraît alors difficilement compatible avec l'audition, et quelques observateurs qui traduisent mentalement en lisant, affirment que les termes étrangers entendus n'évoquent pas chez eux les équivalents en **L**^{m} (I, obs. 11, 12, 15).

Tendant à refouler **L**^{m} de la conscience, l'audition de la parole étrangère doit être utilisée dans l'enseignement comme moyen de renforcer la concentration verbale ou monoglotte, si difficile à réaliser au début. A cet effet, le maître prodiguera sa parole les premiers temps, quitte à se ménager plus tard. Il multipliera les occasions de parler, il répétera ses

[1] Cité p. 171, Remarque.

descriptions et ses explications en les amplifiant et en les modifiant ; en interrogeant les élèves, il ne se lassera pas de poser à chacun des questions complètes.

Ce n'est pas tout. Pour que l'audition suspende le langage intérieur, il faut qu'elle ait une certaine durée. C'est pourquoi, avant de faire répéter phrase par phrase les diverses parties de la causerie, le professeur en fera un exposé ininterrompu ; de même, avant de faire résumer la leçon tout entière, il la récapitulera lui-même.

Autant, dans les autres branches de l'enseignement, le maître doit se taire souvent pour faire parler les élèves et stimuler leurs tendances à l'initiative et à l'invention, autant dans l'étude élémentaire de L^e, sa parole sera abondante et prévenante, de manière à ne plus laisser place à l'innovation verbale.

Cependant l'élève ne reste pas inactif dans cette étude, où il doit faire un grand effort d'attention et d'intelligence pour saisir auditivement les mots inconnus et en deviner le sens en observant les choses étrangères et les moindres mouvements du maître ; obligé de reproduire les phrases entendues, il exerce sa mémoire auditive négligée ordinairement dans l'éducation, mais c'est là, au point de vue verbal, une *activité passive* qui consiste à bien imiter. Celle-ci ne peut être dépassée dans une branche d'étude où dominent la routine et les conventions arbitraires ; quant à l'activité véritable, spontanée, elle sera réservée pour les domaines où règne la raison pure.

6. Conversation méthodique[1].

Hors de l'école et après elle, quand il s'agit d'apprendre à parler L^e, on a généralement recours à la conversation qui consiste à causer fréquemment de n'importe quoi avec un ou divers individus de cette langue. L'objet de ces conversations n'étant jamais fixé d'avance, la parole y suit la nécessité ou l'inspiration du moment et, souvent, l'incohérence de la pensée abandonnée à elle-même; on y passe de la pluie et du beau temps à la politique, de celle-ci à une question littéraire, pour revenir à quelque chose de banal.

Admettant que c'est en parlant que l'on apprend à parler, on croit que la parfaite spontanéité et le manque de suite sont nécessaires dans ce cas: l'apprentissage doit se conformer aux besoins de la vie réelle. Dépourvu de tout artifice méthodique, ce procédé est considéré comme très pratique et bien naturel.

Mais voyons les faits. Après avoir passé trois ou quatre ans dans la Suisse romande, les étudiants étrangers, excepté ceux qui étudient spécialement le français, parlent cette langue très médiocrement aux points de vue de la prononciation, du style et de la vitesse du débit; chacune de leurs phrases dénote l'étranger. Les Italiens qui habitent ce pays depuis des dizaines d'années s'expriment en français assez couramment, mais bien incorrectement. A force de

[1] Le lecteur qui n'aurait pas lu le § 4 de ce chapitre est prié d'y prendre connaissance de l'analyse du langage expressif (pp. 172 et 177) avant de lire les pages qui suivent.

répéter les mêmes fautes, ils se créent un français à eux qu'ils croient correct.

Ces faits prouvent que c'est en parlant de la sorte, sans méthode, sans plan arrêté d'avance, que l'on apprend à mal parler. Il est évident que l'on ne devrait pas commencer l'apprentissage de l'élocution en L[e] par où il faudrait le finir : par la conversation tout improvisée qui présente le plus haut degré de spontanéité expressive (pp. 176-177), mais que pour atteindre celui-ci, il faut une certaine gradation. Quelles sont les acquisitions verbales préparatoires du langage expressif ?

Pour déterminer les genres des associations qui président à l'évolution de la parole parfaitement spontanée, on doit nettement distinguer dans celle-ci entre l'invention ou ce que le sujet y crée, innove et modifie à son gré, et la reproduction plus ou moins passive de souvenirs verbaux.

On est enclin à ne voir dans la parole que la phase finale de l'expression : l'évocation de chaque terme par l'idée correspondante ; on croit que dans le langage l'expression est exactement l'inverse de l'impression et que dans l'association *phrase* + *pensée*, les deux membres s'évoquent réciproquement. La verbalisation de la pensée ne mettrait donc en jeu que la mémoire.

C'est là une erreur préjudiciable à l'enseignement, et il faut insister à la déraciner. Une phrase donnée éveille une pensée déterminée toujours la même, tandis que celle-ci peut prendre des formes verbales

très diverses. Il n'y a pas de phrase toute faite et prête à jaillir à l'appel d'une pensée. Pour être exprimée, celle-ci demande une élaboration qui consiste en une série d'opérations intellectuelles et imaginatives : analyse, développements, distribution des diverses parties, enchaînement et identification des idées composantes.

Décomposer le sentiment initial d'une pensée en un certain nombre de sentiments secondaires et en dégager les idées particulières, préciser celles-ci en les identifiant à d'autres plus nettes et plus connues (VI), les grouper et les combiner — c'est là la grosse difficulté de l'expression ; passé cette phase, à l'apparition des idées bien claires, les mots surgissent tout seuls.

Ces opérations préparatoires variant, pour une même pensée, selon le moment, l'individu et le milieu, la phrase diffère de même quantitativement et qualitativement. Que dix personnes aient à dire une certaine chose, et on aura dix phrases distinctes. Mais si l'on faisait exprimer cette pensée à dix Allemands et à dix Français, par exemple, on obtiendrait, abstraction faite des différences des signes verbaux proprement dits, vingt phrases non identiques et franchement divisées en deux groupes portant chacun l'empreinte profonde du génie de la langue.

C'est qu'en se développant, une même pensée également analysée dans des idiomes divers, présente souvent de multiples variations ; tout s'y modifie : les idées, les rapports, les modes, les temps, les com-

binaisons, les groupements, comme dans les exemples suivants[1] :

Il règne dans mon âme une étonnante sérénité.	Eine wunderbare Heiterkeit *hat* meine *ganze* Seele *eingenommen.*
Je n'en *reçois* point de *nouvelles.*	Ich *höre* nichts von ihm.
Il me raconta qu'il *était* au service d'une veuve *qui le traitait avec bonté.*	Er erzählte mir, dass er *bei* einer Wittwe in Diensten *sei* und *von ihr gar wohl gehalten werde.*
Le soleil *allait bientôt disparaître* de *l'horizon,* quand *notre voiture s'arrêta* devant la porte de la cour.	Die Sonne *war noch eine Viertelstunde* vom *Gebirge,* als *wir* vor dem Hofthore *anfuhren.*

Tout en émanant de l'activité créatrice personnelle du sujet, les opérations élaboratrices de la pensée sont subordonnées aux habitudes mentales établies chez lui par le langage. Les innombrables associations idiomatiques et les séries grammaticales et syntaxiques (VI, 5 ; VII, 2) qui forment l'esprit d'une langue, créent à la longue chez un individu une sorte de logique spéciale, des procédés caractéristiques d'idéation.

Le fait que l'analphabète parle sans pécher contre le génie de sa langue, même quand il exprime des pensées originales, prouve que ces associations ou séries fonctionnent automatiquement et indépendamment des mots sur lesquels elles opèrent. Ainsi, sans

[1] Tirés de « Die Leiden des jungen Werthers », traduction française, éditon Nilson, Paris.

hésiter sur l'arrangement des mots, je dis : *X. ne vous l'avait-il pas demandé?* bien que je n'aie appris aucune règle sur ce sujet, et que ce soit la première fois que j'emploie cette proposition.

Il ne s'agit donc pas ici d'un souvenir verbal reproduit, mais d'une habitude ou série associative mentale, abstraite et latente, établie par des centaines de propositions plus ou moins semblables à celle-ci ; cette série peut être présentée sous forme de : *sujet + ne + pronom complém. indirect + pronom complém. direct + verbe auxiliaire + pronom sujet + pas + participe passé.* Ces séries distribuent les rangs suivant les fonctions grammaticales et syntaxiques des mots *quels qu'ils soient.*

Il en est de même d'autres associations plus abstraites, plus délicates, souvent insaisissables, relatives à l'identification des idées ou à la disposition des groupes verbaux ou des propositions composant la phrase complexe. Ainsi quand on emploie les expressions *au* **pied** *de la montagne,* **pied** *du mur, au* **pied** *de la tour,* on dira instinctivement, sans l'avoir jamais entendu ou lu, *au* **pied** *du rocher, au* **pied** *de la colonne, au* **pied** *du poteau; la montre* **tenue** *par une chaine, le câble qui* **tient** *l'ancre, l'amarre qui* **tient** *le bateau* font inventer *la glace* **tenue** *par un clou, la corde qvi* **tient** *le seau; le clou* **à** *crochet, la table* **à** *tiroirs, un char* **à** *bancs, une maison* **à** *plusieurs étages* déclenchent à l'occasion *le fauteuil* **à** *roulettes, le panier* **à** *anse, l'arbuste* **aux** *grappes d'or.*

En résumé, la verbalisation de la pensée s'effectue

en deux temps : **a**, l'élaboration ou l'activité inventive du sujet est dirigée par les associations mentales dans des voies déterminées ; et **b**, la reproduction des termes par les idées élaborées.

Il en résulte *que la parole spontanée est conditionnée au préétablissement de deux genres d'associations :*

1, *séries mentales, abstraites et latentes, qui président au dégagement des idées et à leur groupement ou organisation;*

et 2, *associations idéo-verbales, du type* **It**, *fournissant les mots isolément.*

* * *

Les associations mentales établies par **L**^{m} sont extrêmement solides, soit par suite de leur fréquence (VII, 2), soit à cause de l'élément logique qui en renforce les liens (p. 108). Aussi l'influence interférente qu'elles exercent sur leurs concurrentes de **L**^{e} est-elle très intense (VI, 4, 5 ; VII, 3). Le génie d'une langue s'oppose à l'acquisition de celui d'une autre, les mentalités diverses sont à l'étroit dans un même cerveau et tendent à s'inhiber mutuellement.

Les immigrés intellectuels qui manient la langue du pays depuis de longues années sont souvent tout étonnés d'apprendre que telle ou telle de leurs expressions qu'ils croyaient irréprochables n'est pas conforme à l'esprit de cet idiome. Bien des particularités du langage le plus commun nous échappent en **L**^{e} pour laquelle notre sensibilité verbale est émoussée par **L**^{m}, de même que les sons de celle-ci faussent nos

perceptions auditives de leurs antagonistes dans un autre idiome. Après une année de séjour à Lausanne, certains étudiants russes disent encore : *Je n'ai pas* **de l'***argent.* — *Nous* **en** *avons beaucoup de leçons.* — A la question : *Avez-vous tel ouvrage,* ils répondent : **J'ai.**

Ce qui nous embarrasse en **L**^{e}, ce ne sont pas les termes, mais leur emploi judicieux et leur agencement ; ce n'est pas le mot, mais la phrase. Le signe verbal pris isolément ne présente rien qui puisse nous contrarier; ce qui nous choque, ce sont l'aspect inaccoutumé donné à certaines idées et le groupement des mots discordant avec nos habitudes.

Cependant nous nous familiarisons rapidement, par suite de leur fréquence, avec les combinaisons partielles des termes formant des petits groupes verbaux ; mais il nous est difficile de saisir et encore plus d'acquérir l'esprit qui y guide la distribution de ces groupes, la disposition des propositions, le plan de l'ensemble. Nous avons surtout la tendance de commencer la phrase en **L**^{e} par où nous débuterions en **L**^{m} ; or, souvent c'est le premier mot qui, entraînant les autres, décide du caractère de la construction.

Si, sous l'influence inhibitrice de **L**^{m}, nous *reproduisons* incorrectement en **L**^{e} de petites phrases fréquemment entendues ou lues, combien cette action interférente est-elle grave dans le cas ordinaire de la conversation où le sujet *invente* des phrases et innove des tournures. Mais que dire alors d'un débutant qui,

entamant des causeries très diverses, fabrique ses expressions de toutes pièces?

Dans ce dernier cas, les associations directrices de la pensée en L^e n'étant pas encore constituées, l'élaboration de la phrase ne peut s'effectuer que dans les voies mentales de L^m. La construction, l'identification des idées, l'emploi des modes et des temps, seront donc inspirés par cette dernière; les termes seuls seront, directement ou non (pp. 105, 106, 124), fournis par L^e. C'est là une parole bilingue à laquelle l'idiome intérieur, masqué, prend une part plus importante que son collaborateur extérieur; en tout cas, on ne saurait affirmer que le sujet parle en L^e.

Dans la conversation prématurée, il en est du style comme de la prononciation (p. 79): tout d'abord le sujet prononce mal parce qu'il entend mal, puis fixant, en parlant, l'articulation corrompue, il continue à percevoir faussement les sons étrangers parce qu'il les articule défectueusement; de même, en ce qui concerne le langage proprement dit, le débutant pèche premièrement contre le génie étranger parce que les associations mentales de L^e ne se sont pas encore créées ou établies, puis les fautes fixées par la parole spontanée trop hâtive émoussent sa sensibilité pour les particularités verbales, et quelquefois son style devient incorrigible.

On doit cependant reconnaître qu'à côté de son vice capital, la conversation ne manque pas de présenter quelques avantages: tout en s'exerçant à parler fautivement, le sujet entend la parole correcte

de son interlocuteur dont la présence est favorable à L^{e} (pp. 179-180), se familiarise avec la modalité auditive et finit par s'exprimer couramment, ne fût-ce qu'incorrectement. Il n'en est pas de même lorsque deux débutants conversent en L^{e}, comme c'est le cas dans les pensionnats où les élèves étrangers sont tenus de ne parler que dans la langue du pays ; au lieu d'entendre un langage pur, chaque interlocuteur court la chance de retenir, outre ses fautes à lui, une partie des incorrections de son collègue.

Il en résulte que si, faute de mieux, la conversation suffit aux émigrés illettrés, elle doit être rigoureusement évitée par les intellectuels; aspirant à parler L^{e} aussi correctement que possible, ceux-ci doivent recourir à des procédés méthodiques.

* * *

Avant d'inventer des phrases, d'en *produire* spontanément, il faut en *reproduire* abondamment de *toutes faites*, afin d'établir les séries mentales que présuppose le langage expressif à son degré le plus élevé. Chacune de ces séries *abstraites* ne se crée qu'à la suite de très nombreuses associations *concrètes* — propositions et phrases — fixées et reproduites par le sujet.

Ainsi, par exemple, lorsqu'un Français étudiant l'allemand aura reproduit, oralement ou par écrit, quelques milliers de phrases entendues ou lues, il se sera formé chez lui une tendance irrésistible de placer, dans cette langue, le complément direct entre le verbe auxiliaire et le participe passé, c'est-à-dire

la série : *sujet + verbe auxiliaire + complément direct + participe passé* (Ich habe die Zeitung gelesen). De même la reproduction d'une centaine d'expressions comme : *Ein Glas Wasser, eine Flasche Bier, ein Stück Brod, ein Pfund Fleisch, ein Tausend Zigarren*, créera l'association *quantité + matière (objets).*

Ces séries une fois constituées, le sujet s'y conformera automatiquement, même dans des phrases qu'il compose spontanément ; tandis que s'il s'essayait à converser en allemand avant d'avoir reproduit une quantité suffisante d'expressions correspondantes, il serait certainement tenté de dire, par exemple : *Ich habe* **gelesen die Zeitung** (J'ai lu le journal). — *Ein Kilo* **von** *schwarzen Trauben* (un kilo de raisin noir).

Il faut noter que plus une série est compliquée et abstraite ou moins elle est fréquente, plus elle est lente à s'organiser. Les associations mentales étant, d'autre part, infinies dans tout idiome, il s'ensuit que le génie d'une langue ne s'acquiert qu'au bout de longues années de pratique rationnelle.

La reproduction plus ou moins littérale de la parole d'autrui est une phase de transition du langage impressif à la parole spontanée. La lecture la plus assidue ne crée point les associations indispensables à l'élocution. Les hellénistes et les orientalistes les plus érudits savent rarement parler quelque peu les langues à l'étude desquelles ils se sont consacrés. De vieux rabbins qui étudient avec un zèle extrême, depuis cinquante ans, la littérature talmudique — théologie, jurisprudence, morale, légendes — éprou-

vent de la peine à former en hébreu quelques phrases peu conformes du reste au génie sémitique.

C'est que, même pris isolément, chaque terme est, dans ce cas, difficilement rappelé par l'idée correspondante, car l'expression met en jeu l'association **It** inverse de **tI** créée et établie par le langage impressif. Ebbinghaus[1] a montré que si l'on désignait la force de l'association contiguë normale par 1, celle de l'association inverse ne serait que de $^1/_3$.

On doit encore prendre en considération le fait que la lecture même mentale fait intervenir successivement le sens visuel, l'appareil verbo-phonique ou le centre correspondant et le sens auditif (pp. 171-172). Le mot lu impliquant ainsi des éléments visuels (e^v), phoniques (e^p) et auditifs (e^a), l'association **tI** se décompose en la série $e^v + e^p + e^a + t$, et il est probable que la reproduction du terme par l'idée nécessite ici l'évocation successive de *tous les composants* dans l'ordre inverse. Or, l'intervertissement des termes d'une série en amoindrit d'autant plus la reproductibilité que leur nombre est plus grand, ainsi que l'on peut s'en convaincre en essayant de réciter à rebours quelques vers de longueur différente. Les faits quotidiens tendant à prouver que l'audition est plus propice à la parole spontanée que la lecture même vocale, semblent confirmer cette hypothèse.

La lecture établit encore moins les séries mentales. Lorsque des individus lisant parfaitement l'hébreu qu'ils n'ont jamais parlé, se hasardent à dire quelque chose dans cette langue, ils trouvent, en faisant un

[1] Cité par Claparède, « L'Association des idées », p. 127.

certain effort, des termes souvent impropres et incorrectement arrangés. Plus compliquées et plus abstraites que les associations idéo-verbales, les séries mentales sont aussi plus exposées à l'action interférente de L^m, qui tend à inhiber leur création même (p. 150).

En outre, il s'agit ici de tendances actives de nature centrifuge que l'on ne saurait acquérir passivement, de même qu'on ne peut apprendre un exercice de gymnastique en regardant faire les autres. Quand nous entendons ou lisons une phrase, nous avons hâte d'en résumer la pensée, d'en extraire l'essence condensée ; les détails, la forme particulière des idées, ainsi que leur agencement, nous affectent peu et ont, par suite, peu de prise sur la mémoire.

Seule l'expression élaborée par notre activité personnelle laisse dans notre esprit des traces de toutes ses particularités, qui, suffisamment accumulées, créent des habitudes mentales; de même que seul l'effort continuel pour rappeler les mots par les idées établit les associations idéo-verbales et les rend aussi rapides que le nécessite la parole spontanée.

La sagesse pratique a bien exprimé cette vérité en disant que c'est en parlant que l'on apprend à parler, seulement on a négligé le fait très grave qu'en parlant mal pendant la longue durée des exercices, on ne peut apprendre qu'à mal parler. C'est là un dilemme qui se pose : d'une part on est bien obligé de s'exercer à parler, et d'autre part l'exercice même compromet le but poursuivi.

La difficulté provient ici de ce que l'on veut passer

d'un seul bond du langage impressif à la parole la plus spontanée, de la passivité absolue à l'activité inventive supérieure. Or, entre ces deux extrêmes, il y a toute une échelle de spontanéité expressive (p. 177) qui permet d'effectuer ce passage graduellement, de façon à ne pas donner prise au langage vicieux. Cette gradation est offerte par la reproduction orale de textes lus.

Notons que la récitation de morceaux littéraires soigneusement appris par un grand nombre de lectures n'entre pas ici en ligne de compte. A force de répétitions, les mots s'agglutinent et leur adhérence excessive entrave l'évocation des idées, qui sont ainsi refoulées de plus en plus ; la phrase tend alors à devenir une série auditivo-phonique que la pensée suit très paresseusement. En Russie et en Galicie, parmi les Juifs éduqués dans l'esprit traditionnel, on rencontre souvent des individus qui connaissent les prophètes par cœur, récitent le livre des Psaumes d'un bout à l'autre de même que des prières infinies, sans savoir pour cela dire quelque chose spontanément en hébreu.

Pour exercer l'élocution, la parole ne vaut qu'autant qu'elle part des idées ; aussi la reproduction y consiste-t-elle à répéter de mémoire des textes appris insuffisamment pour pouvoir être rappelés sans un effort de la pensée, mais assez pour être rendus correctement, bien que plus ou moins librement. Ces conditions sont réalisées quand on reproduit des phrases immédiatement après les avoir lues une ou deux fois, ainsi que le montre l'exemple suivant.

Obs. 116. — *I. E.* — Sur mon invitation, M[lles] T. et H., anciennes élèves de l'Ecole supérieure de Lausanne, lisent un texte allemand facile, dont elles répètent oralement chaque phrase immédiatement après l'avoir lue. Les phrases courtes sont reproduites textuellement et rapidement, mais quand elles sont d'une certaine longueur, le sujet répète moins vite, hésite quelquefois, omet un détail, permute des groupes verbaux, change la forme grammaticale d'un verbe et simplifie quelques expressions en leur substituant des synonymes ou d'autres termes analogues plus courants. En voici quelques exemples :

LU :	REPRODUIT :
Da sah er plötzlich auf der Strasse ein neues, schönes Messer liegen.	Da sah er plötzlich *ein schönes Messer auf der Strasse* liegen.
Paul hob das Messer auf und sah es an, und es gefiel ihm viel besser als das seine.	Paul hob das Messer auf und sah es an, und es gefiel ihm *mehr* als *sein Messer*.
Da dachte Paul : « Das Messer gehört gewiss dem Manne dort. »	*Paul dachte :* « Das Messer gehört gewiss *diesem* Manne. »
Das ist mein Messer; es freut mich dass ich es wieder habe.	Das ist mein Messer ; *ich freue mich* dass ich es wieder habe.
Gewöhnlich wohnen mehrere Hirsche im Walde zusammen.	*Die Hirsche wohnen gewöhnlich zusammen im Walde.*
Darin lebt ein Völkchen das ist weit und breit berühmt wegen seines Fleises.	Darin lebt ein Völkchen das ist *sehr* berühmt wegen seines Fleises.
	Répété après un intervalle d'une minute : Darin

	wohnt ein Völkchen *welches weit bekannt ist* wegen seines Fleises.
Da waren viele Kinder auf der Strasse und machten frohe Spiele.	Après un intervalle d'une minute : Da waren Kinder *die fröhlich spielten.*

Interrogées séparément sur la manière dont elles se rappellent les phrases, les deux jeunes filles donnèrent des réponses concordantes. Concernant les phrases longues, elles déclarent catégoriquement qu'elles se souviennent avant tout des idées et que les mots ne viennent qu'après ; quant aux phrases courtes, les sujets ne sauraient dire lequel des deux éléments y précède l'autre. Cependant, après avoir reproduit une phrase très courte, H. me dit : « Cette fois, je me suis rappelé les mots et non les idées.

Les permutations et surtout les substitutions prouvent à l'évidence que les idées sont retenues mieux que les mots, et la construction de l'ensemble mieux que la distribution des détails.

Il en ressort que *lorsqu'un individu reproduit en* L[e], *qui lui est peu familière, une phrase plus ou moins développée, immédiatement après l'avoir lue, il ne se la rappelle qu'à l'aide des idées, et que, tout en conservant la construction générale, il tend à innover ou à inventer dans le détail de l'expression.* Obligé ainsi de repenser avant d'énoncer, le sujet ne saurait rester indifférent ni aux idées particulières, ni à leur groupement ; il fixe donc *activement* les associations idéo-verbales de même que les séries mentales. Comportant un commencement d'invention, de

spontanéité, cette reproduction est un véritable exercice d'élocution, où les tendances persévératrices de la phrase lue prémunissent le sujet contre les incorrections du langage (pp. 184-186).

Cette observation confirme pour **L**^e^ les résultats obtenus par Binet et Henri dans leurs expériences collectives sur la mémoire des phrases en **L**^m^[1]. Ces expériences, qui avaient porté sur 510 élèves des écoles primaires de Paris, ont amené les auteurs, entre autres, aux conclusions suivantes :

a) En reproduisant de mémoire une phrase ou une série de phrases, les enfants ont une tendance à en simplifier la syntaxe et à y remplacer les mots dictés par des synonymes du langage familier. « Ils impriment à la phrase qu'ils font pénétrer de leur esprit le cachet de leur personnalité ; ils la font leur, ils lui donnent leurs habitudes de penser. »

b) Quand on reproduit des phrases courtes immédiatement après les avoir entendues, on fait quelquefois des erreurs sur les mots, mais la construction est conservée, ce qui semble prouver que la mémoire de syntaxe est meilleure que la mémoire des groupes de mots.

Il faut remarquer que les expressions *immédiatement après*, *phrase courte ou longue*, ont ici des valeurs différentes, suivant qu'il s'agit de **L**^m^ ou de **L**^e^, que le sujet ne connaît que médiocrement. Dans le premier cas, où les mots sont facilement retenus, et où l'on n'a pas à se préoccuper des fautes de style ou de grammaire, la reproduction écrite d'un texte

[1] *Année psychologique*. 1894 (I), pp. 24-49.

comprenant plus de quatre-vingts mots est considérée comme immédiate, et une phrase composée de vingt-quatre mots comme courte (Binet et Henri) ; tandis que dans le deuxième cas, les termes sont difficilement rappelés, L^m guette le langage étranger à chaque pas pour le corrompre, et une phrase lue à la suite d'une autre tend à la refouler de la mémoire ; c'est pourquoi les phrases doivent y être reproduites une à une, et pour ne pas dissiper les tendances persévératrices des mots, l'intervalle qui sépare l'expression de l'impression y est compté en secondes ; aussi, une phrase de quinze mots y est-elle regardée comme longue et la répétition orale de tout un morceau qui vient d'être lu y compte-t-elle pour une reproduction différée.

Mais à mesure que le sujet étend ses connaissances en L^e et surtout y accroît son pouvoir expressif, la reproduction peut être de plus en plus différée et, par suite, les morceaux récités en une seule fois, de plus en plus longs. On peut encore augmenter la longueur de ces derniers si on les lit plus d'une fois.

Le sujet innovant d'autant plus dans la récitation qu'elle est plus différée ou que le texte est plus long, il s'ensuit qu'on peut y varier à l'infini la partie inventée. La reproduction offre ainsi des gradations insensibles pour passer du langage impressif au langage le plus expressif.

* * *

L'application de ce procédé dont on ne saurait établir les détails que par une étude expérimentale ne

peut être qu'ébauchée ici. Prenons le cas le plus fréquent d'un individu qui, ayant étudié **L**e dans les livres, veut apprendre à la parler. Il commencera par reproduire une à une les phrases d'un texte simple, immédiatement après les avoir lues une, deux ou même trois fois, suivant leur longueur.

Les livres de lecture employés dans les écoles primaires du pays de **L**e, qui traitent un peu de tout, les manuels d'histoire et de géographie se prêtent parfaitement à cet exercice. Les livres élémentaires des sciences naturelles présentent également un riche choix de textes aussi pratiques qu'intéressants ; la physique élémentaire qui, par la description minutieuse des expériences, offre un langage concret aussi varié que précis, est tout particulièrement recommandable. Si le sujet est pressé de se familiariser avec la langue d'un domaine spécial, avec celle du commerce, par exemple, il choisira ses textes dans des ouvrages traitant de cette branche d'étude.

Etablissant les associations idéo-verbales et les séries mentales élémentaires, cet exercice du degré inférieur pose les fondements de la parole spontanée; aussi sera-t-il pratiqué pendant un temps assez long. Le sujet constatera lui-même ses progrès par la facilité toujours croissante de l'élocution. Pour s'en assurer, il reproduira par écrit quelques textes dont il ne lira les phrases longues qu'une fois, et fera examiner sa rédaction par une personne compétente. Si les *innovations* sont passablement correctes, il passera à une reproduction plus différée : récitation de phrases longues lues une fois et de phrases plus ou moins

compliquées après deux ou trois lectures. Il passera graduellement de la récitation fragmentaire à la reproduction globale d'un morceau, d'un paragraphe, d'une page ; il séparera enfin l'expression de l'impression par des intervalles comptés en heures. Ces reproductions comportant, même au point de vue de la construction des phrases, plus d'invention que de récitation proprement dite, se rapprochent très sensiblement de la parole spontanée.

Le sujet apprendra ainsi non seulement à former en **L**e des phrases plus ou moins isolées suffisantes pour soutenir une conversation, mais aussi à faire de longs exposés, à discourir. Remarquons encore que ces compositions orales le dispenseront d'exercices de rédaction : quand on sait bien dire, on sait d'autant mieux écrire.

De même, on comprend aisément que l'application de ce procédé aux langues mortes ne présente aucune difficulté, et que, dans le domaine de l'antiquité, les professeurs qui se vouent à l'enseignement classique peuvent parvenir à parler le latin ou le grec aussi couramment que n'importe quelle langue étrangère vivante.

Les deux observations suivantes confirment qu'en se parlant souvent à soi-même, on développe la faculté de s'exprimer facilement.

Obs. 117. — *Edmond-B. de Beaumont, Souvenirs et mélanges recueillis par un ami, Lausanne 1906, pp. 100-101.* — Aux personnes qui ont véritablement le désir de faire de sérieux progrès [dans l'étude des langues], je me permets d'indiquer un procédé employé par moi-même

chaque jour, et auquel je dois en bonne partie ce que je possède aujourd'hui en fait de facilité de conversation.

J'ai pris l'habitude *de parler seul à haute voix*, profitant de chaque moment de loisir pour m'exercer de la sorte dans les neuf langues que j'étudie de préférence. A force de répéter les phrases usuelles, on en preud une telle habitude qu'on arrive presque sans s'en douter, *à continuer la pensée dans un idiome étranger*, ce qui contribue grandement à s'approprier les génies des langues qu'on apprend.

Le philologue distingué qui a entrevu le principe de la causerie solitaire moins la méthode, affirme que lorsqu'il répète en L^e^, de mémoire, les expressions d'autrui — *phrases usuelles* — il continue inconsciemment à penser dans cet idiome. C'est là une confirmation de plus de l'influence de la constellation verbale (II, 5) et, concernant le procédé de la reproduction, c'est un fait nouveau qui en rehausse la vertu didactique.

Obs. 118. — *Dr Massenet*, citée par le Dr Saint-Paul, *Le Langage intérieur et les Paraphasies*, Paris, 1904, p. 155. — Je suis moteur d'articulation et monologue mes pensées sous une forme précise, *ce qui m'a donné un peu l'habitude de la parole.*

Cette observation tend à montrer que la reproduction plus ou moins différée pourrait aussi, comme il fallait s'y attendre, s'appliquer utilement à L^m^ ; ce procédé offre un moyen général pour cultiver méthodiquement l'art de parler.

*
* *

Il ressort de ce qui précède **qu'à la condition d'acquérir préalablement une prononciation passable, un individu peut, sans quitter son pays et sans l'aide de personne, apprendre à parler Le à la perfection.** Pas plus que la composition, l'apprentissage de la parole ne demande d'interlocuteur ; quand on sait exprimer sa pensée à soi-même, on saura également converser avec les autres.

Même en plein pays de **Le**, le sujet ne saurait se passer du procédé méthodique. A la conversation improvisée, plus ou moins banale, offrant l'occasion de mal parler, il faut substituer la reproduction systématique, la causerie solitaire préparée, progressive et immunisée contre les fautes.

Certes, le sujet doit rechercher la société des individus de **Le**, non pas pour parler, mais afin d'entendre parler. On oublie souvent que lorsqu'on a appris **Le** dans les livres, on ne la comprend pas auditivement. Pour reconnaître facilement à l'audition de longues séries de mots débités à la vitesse de 150-200 à la minute, il faut longuement exercer l'ouïe ; on doit entendre parler de nombreuses gens, afin de fournir au centre verbo-auditif des impressions aussi abondantes que variées. A cet effet, le sujet assistera à des conférences, à des réunions, à des controverses, à des représentations théâtrales. Rappelons que l'audition verbale est propice à la parole même (p. 198).

Ecouter le plus possible et parler au hasard le moins possible, tel est le principe didactique que

doit suivre le novice en L^e^. Pour apprendre à bien parler, il faut se taire tant que l'on n'est pas suffisamment préparé pour l'élocution. Si le sujet est pressé de converser en L^e^, il doit hâter et multiplier les exercices de la reproduction ; profitant à toute occasion de quelques minutes de loisir, il peut pratiquer ces exercices aussi bien à la promenade qu'à la maison.

Les causeries solitaires présentent un avantage très précieux : le sujet choisit des textes suivis, dans des ouvrages scientifiques et littéraires qui l'intéressent le plus, et apprend en même temps que la langue quelque chose qui en vaut la peine. C'est ainsi qu'un procédé rationnel ne vient jamais seul et que dans le monde des vérités tout se tient.

RÉSUMÉ

1. Etant donné qu'une seule langue suffit pleinement au développement intellectuel et moral de l'individu, l'étude de langues étrangères doit être considérée, au point de vue rationnel et éducatif, comme une très grave perte de temps et d'énergie. En outre, fournissant à l'esprit des voies mentales nouvelles, **L^e** occasionne dans l'idéation une multitude d'actions concurrentes qui entravent la pensée et, en tout cas, la ralentissent. *La polyglossie est une plaie sociale.*

2. La vie pratique nécessitant la connaissance des langues étrangères, on doit en atténuer le préjudice en bornant leur étude aux besoins réels. Or, abstraction faite de quelques exceptions, ce qui est vraiment nécessaire en fait de **L^e**, à tout homme cultivé, c'est de les comprendre parfaitement à la lecture et de savoir exprimer en elles les choses indispensables dans le domaine de la vie quotidienne. C'est pourquoi, après un début oral, l'enseignement des langues doit devenir de plus en plus visuel. Lire en plusieurs langues, mais n'en parler qu'une seule, *ou polyglossie*

impressive et monoglossie expressive, tel est le principe qui découle de la conciliation des nécessités pratiques avec les lois de la psychologie du langage.

3. La polyglossie est particulièrement préjudiciable aux jeunes enfants : leurs habitudes mentales en formation suivant les voies de L^m sont troublées par les procédés concurrents de L^e ; également sollicitée par des tendances opposées, la pensée, de même que la faculté expressive, subit un arrêt dans son évolution progressive. On devrait établir expérimentalement l'âge minimum auquel un enfant peut commencer à apprendre L^e.

4. L'aptitude à l'acquisition de la modalité visuelle de L^e augmentant avec l'âge, jusqu'à une certaine limite, les langues classiques devraient faire exclusivement partie de l'enseignement supérieur.

5. L'action interférente que L^m exerce sur L^e, même quand celle-ci a été suffisamment apprise, est immense. Outre que sous sa forme latente et permanente, elle retarde ou même empêche le rappel des expressions concurrentes, elle se manifeste à chaque pas : elle fausse l'audition, corrompt la prononciation, produit des intercalations, altère les formes grammaticales, fait surgir des termes impropres et vicie la construction.

Elle est cependant extrêmement variable suivant que L^m est plus ou moins subexcitée ou rapprochée de la conscience ; elle est d'autant moindre que les moments de la reproduction des deux concurrentes sont plus distants, et atteint le maximum d'intensité

lorsque les antagonistes sont mis en contact, c'est-à-dire quand on veut exprimer une même pensée successivement dans les deux langues.

6. Il en ressort que pour atténuer cette influence inhibitrice, il n'y a qu'un seul moyen : éloigner **L**^{m} le plus possible de la conscience pendant la leçon de **L**^{e}, en détacher l'attention qui sera cumulée sur cette dernière. Il faut se garder non seulement de traduire, de mettre les puissantes associations de **L**^{m} en face de leurs faibles concurrentes à peine formées, mais on doit aussi éviter soigneusement tout ce qui peut subexciter l'idiome rival ; aucune expression, aucun mot de celui-ci ne viendront troubler l'harmonie monoglotte ; **L**^{e} doit se suffire à elle-même.

7. Les lois de concurrence ne distinguant pas entre langues vivantes et langues mortes, la traduction doit être bannie également de l'enseignement classique ; elle y est particulièrement préjudiciable par sa *fragmentation* occasionnant, durant la leçon, 100 à 150 brusques passages d'une langue à l'autre, mais elle y est désastreuse par le fait que les trois quarts du temps consacré à l'idiome antique se trouvent usurpés par **L**^{m}.

8. On peut parfaitement se passer de la traduction dans l'étude exclusivement visuelle d'une langue. Ainsi les autodidactes débutent quelquefois en **L**^{e} par la lecture d'un ouvrage facile qu'ils ont lu préalablement en **L**^{m} ; le sens y est deviné dans ce cas.

Pour procéder plus méthodiquement, on devrait composer dans les langues classiques, à l'usage des

autodidactes, des livres élémentaires où la signification des termes ressort du contexte compris à l'aide d'une illustration abondante ; ce seraient des albums de l'antiquité munis de descriptions très simplifiées. Les choses antiques et les mots anciens seront étudiés simultanément.

9. A l'école, l'initiation des élèves à la vie et à la langue anciennes comportera une partie orale ; durant la première année, on y traitera oralement, avant de la lire, chaque leçon du livre élémentaire. Ce début oral permettra à l'enseignement de se passer de l'intermédiaire de L^m. L'élève doit comprendre le latin auditivement pour pouvoir suivre les explications du maître, il doit également savoir dire quelques mots dans cette langue pour commenter en elle-même les phrases classiques pendant qu'il les perçoit encore visuellement. C'est là une répétition orale d'expressions lues ou entendues, qui présente à peine quelques traces de paroles spontanées. L'enseignement classique sera impressif, la parole même y sera passive ; tout exercice, oral ou écrit, de langage expressif en sera rigoureusement exclu.

On y parlera cependant le latin tout spontanément pour exposer les événements historiques ou analyser les auteurs, mais ce sera le maître.

10. Dans la lutte inégale de L^e contre L^m, il faut faire profiter celle-là de quelques facteurs qui lui sont favorables, à savoir :

a) *L'association qui se crée chez un sujet entre*

un individu et la langue dans laquelle il converse d'ordinaire. Pour établir cette association chez les élèves par rapport au maître de L^e, celui-ci ne leur parlera, même hors de la classe, que dans la langue qu'il enseigne. Il s'ensuit qu'un professeur ne doit jamais enseigner deux langues dans une même classe.

b) *L'association qui se forme chez un sujet entre tout milieu et la langue qu'il y pratique.* A cet effet, on affectera à L^e un auditoire spécial où tout sera combiné en vue de produire l'illusion du pays étranger.

c) *Solidité des souvenirs verbaux relatifs aux choses apprises exclusivement en* L^e. On utilisera ce facteur en enseignant en L^e des connaissances nouvelles ; dès le début, l'étude de la langue se confondra avec celle du pays correspondant.

d) *Tendances persévératrices.* Pour empêcher les fautes de se produire, les élèves répéteront au début les phrases une à une à mesure qu'elles sont prononcées par le maître ; la reproduction immédiate des expressions étrangères au moment où elles tendent encore à se maintenir dans la conscience les préserve de l'action interférente de L^m.

e) *Suspension de la parole intérieure par celle d'autrui.* L'audition de la parole étrangère entravant la pensée en L^m, on s'en servira pour concentrer l'attention sur L^e. A cet effet, le maître prodiguera sa parole les premiers temps ; il multipliera les occasions de parler en répétant, en amplifiant les explications et en interrogeant.

11. Pour apprendre à parler en L^e, on a communément recours au procédé de la conversation qui consiste à causer *de n'importe quoi* avec des individus de cette langue. C'est là un exercice de compositions orales, auquel le sujet n'est nullement préparé. Obligé *d'inventer*, il fabrique des expressions étrangères soufflées par L^m et contraires au génie de L^e ; ces fautes sont répétées, retenues et quelquefois deviennent indéracinables. Par ce procédé, on apprend à mal parler.

12. Le passage du langage impressif à la parole spontanée doit s'effectuer graduellement. Avant d'inventer des phrases, il faut en reproduire beaucoup de toutes faites. Quand, immédiatement après l'avoir lue, on répète de mémoire une phrase courte, on n'y change presque rien ; mais plus elle est longue, plus on tend inconsciemment à innover en la récitant ; lorsqu'il s'agit de tout un morceau, on y invente plus qu'on ne récite ; il en est de même lorsque l'intervalle entre la lecture et la reproduction augmente de plus en plus.

On peut donc varier *à volonté* la part de l'invention dans la répétition, en variant la longueur des morceaux et des intervalles. La reproduction orale de textes présente ainsi des gradations insensibles de parole spontanée. Le degré de spontanéité doit correspondre au pouvoir expressif du sujet en L^e au moment donné. En débutant, on se bornera à répéter le morceau phrase par phrase ; en progressant, on arrivera à reproduire sans interruption toute une page.

En pratiquant méthodiquement ces causeries solitaires, on peut apprendre, sans l'aide de personne, non seulement à parler en L^e *correctement, mais aussi à discourir dans cet idiome.*

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

I

L'AUTONOMIE DES LANGUES CHEZ LE POLYGLOTTE

II

LE LANGAGE INTÉRIEUR CHEZ LE POLYGLOTTE

III

INFLUENCE NÉGATIVE DES FACTEURS MOMENTANÉMENT FAVORABLES A UNE LANGUE

IV

INTERFÉRENCE AUDITIVO-PHONIQUE CHEZ LE POLYGLOTTE

V

INTERCALATION

VI

DIVERSITÉ D'IDENTIFICATION DE MÊMES IDÉES DANS DES LANGUES DIVERSES

Pages

VII

ENCHAINEMENT DES IDÉES

VIII

VARIATION DE L'ACTION INTERFÉRENTE DES LANGUES DANS LA POLYGLOSSIE

IX

APPLICATIONS DIDACTIQUES